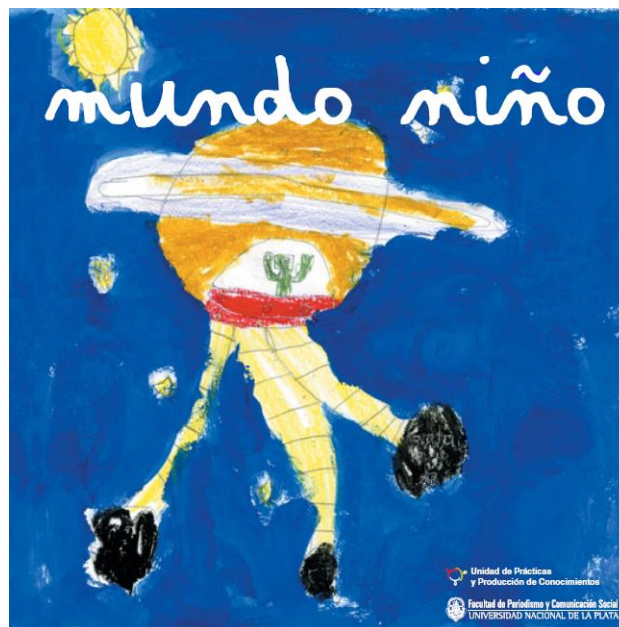


Mundo Niño: aportes del campo de la comunicación a las políticas públicas y a un nuevo paradigma sobre infancia.



Lic. María Noel Rosa

La Plata, Argentina, 2017.

Director: Prof. Germán Retola

INDICE

INTRODUCCIÓN	PAG 4 A 11.
LA SISTEMATIZACIÓN EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE MUNDO NIÑO	PAG 12 A 20.
Bibliografía	PAG 21 A 22.

CAPITULO 1. EL PUNTO.

La construcción de la memoria	PAG 23 A 28.
El Peronismo como punto de partida	PAG 29 A 35.
2003/2015. La década ganada, memoria y restitución de derechos	PAG 36 A 44.
Mundo Niño empieza su historia	PAG 45 A 49.
Bibliografía	PAG 50 A 51.

CAPITULO 2. SOBERANÍA.

El territorio de la experiencia	PAG 52 A 63.
Sistema productivo, trabajo y niñez	PAG 64 A 75.
Consumos culturales, prácticas comunicativas y niñez	PAG 76 A 79.
Bibliografía	PAG 80.

CAPITULO 3.

MUNDO NIÑO DESDE LOS ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN/CULTURA.	
Comunicación, planificación y desarrollo	PAG 81 A 86.
Desde el consumo a la producción de mensajes	PAG 87 A 95.
Consideraciones metodológicas sobre el proceso de producción de mensajes.	PAG 98 A 99.
Bibliografía	PAG 100.

CONSIDERACIONES FINALES	PAG 101 A 103.
-------------------------	----------------

ANEXOS	PAG 104.
--------	----------

Proyecto de Voluntariado Universitario: Mundo Niño, historias multiculturales que nos cuentan los niños. Convocatoria 2010.

Proyecto de Extensión Universitaria: Mundo Niño Animado: Relatos audiovisuales que nos cuentan los niños y niñas sobre sus derechos. Convocatoria 2013.

Cronograma Mundo Niño Animado 5to encuentro.

Registro plenario del taller de derechos para integrantes del equipo Mundo Niño.

Relato sobre la experiencia de Teresita Calvo Foxley.

Relato sobre la experiencia de Sol Logoño.

Proyecto de la Materia Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas para Niños/as de la Escuela 49 , 2013.

Rosa y Foxley, Comunicación y Niñez. Anuario de Investigaciones Científicas, FPyCS, 2014.

Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo.

INTRODUCCIÓN

Mundo Niño: aportes del campo de la comunicación a las políticas públicas y a un nuevo paradigma sobre infancia, es una tesis desarrollada en el marco de la Maestría en Planificación y Gestión de Procesos de Comunicación (PLANGESCO). El proceso de formación que propone la Maestría tiene que ver con pensar las experiencias de los y las comunicadoras como fuentes de aprendizajes, que dialogadas con los saberes producidos en el campo de las ciencias sociales, pueden convertirse en investigaciones que nutran nuevamente las prácticas de las que formamos parte. Desde este lugar he decidido analizar una experiencia de extensión universitaria, cuya finalidad es la producción de mensajes con niños/as, que denominamos Mundo Niño y que fue parte del Programa Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos (UdeP) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Lo primero que hare es situar la práctica en el Programa: la UdeP trabaja en capacitación y gestión comunitaria, entreaprendizaje y formación académica e investigación, vinculando a estudiantes de diversos años de la carrera, docentes y graduados con organizaciones de la comunidad, promoviendo la participación y el trabajo colectivo en procesos de transformación de la realidad para mejorar la calidad de vida. Desde el año 2000 el programa UdeP viene trabajando en diversos territorios promoviendo procesos de desarrollo comunitario a partir de generar cauces y espacios donde los actores de la comunidad se encuentren y produzcan mensajes. Según Vanesa Arrúa (2009) en la Unidad de Prácticas:

Los momentos y los espacios del aprendizaje se multiplican y pierden linealidad. Los procesos generados desde esta propuesta, caracterizan una estrategia posible de enseñanza de la Comunicación, que ofrece:

- Vivenciar procesos de maduración que se expresan en mayor seguridad en los estudiantes respecto al desarrollo de actividades áulicas.
- Posibilidades de apropiación de saberes, habilidades y tecnologías que permiten a los estudiantes desarrollarse en nuevos roles.
- Oportunidades para construir lazos de confianza con los otros (compañeros, docentes, referentes institucionales, la comunidad) que, con énfasis en la escucha, facilitan el diálogo para la toma de decisiones, en la construcción de diferentes propuestas de Planificación y Gestión.
- Protagonismo en la toma de decisiones, que permite la apropiación de los procesos y propuestas, así como el desarrollo del sentido de responsabilidad sobre las acciones realizadas.

- Oportunidades de poner en juego y desarrollar habilidades, para enfrentar problemas que permiten resolver situaciones conflictivas o no deseadas.
- Momentos de revisión y reflexión permanente sobre las decisiones y las acciones, que permiten organizar preguntas en torno a los problemas surgidos en la práctica.
- Oportunidades de crear y recrear procesos con la comunidad, generando la producción y desarrollo de prácticas inventivas.

Si bien hoy no participo del programa Unidad de Prácticas, mis experiencias allí constituyen el punto de partida de las preguntas que me planteo en esta tesis. Pensando en que en la UdeP los destinatarios y territorios de trabajo eran múltiples, siempre mi interés estuvo ubicado en coordinar experiencias de producción de mensajes con niños/as desde el ámbito escolar, pero en conexión con el territorio más amplio y las políticas públicas.

En este camino, es interesante destacar el Multimedial (capacitación y realización de producciones en lenguaje gráfico, radiofónico y audiovisual) realizado con el 5º año de la Escuela Primaria Básica (EPB) Nº 42 de La Plata, en el Marco del Programa “Mi Barrio el Más Limpio”. Este Programa era un concurso de estrategias de comunicación para mantener limpia la ciudad, organizado por la Defensoría Ecológica de la Municipalidad de La Plata. La estrategia organizada entre la UdeP y los niños recibió el primer premio otorgado por este concurso. Esta experiencia dio lugar a mi primera ponencia “Un Lugar en el Mundo. La promoción del desarrollo ambiental desde estrategias de comunicación” (2001), en la que se cuenta el proceso de producción de mensajes que hacen los niños y niñas y aparece la idea del potencial de transformación que tienen estos sujetos.

En 2007, ya se había consolidado una línea de trabajo en comunicación e infancia dentro de la Unidad de Prácticas, y se realiza el Multimedial junto al 2º año de la EPB Nº 10 de la ciudad de La Plata, en el Marco del Foro de Promoción de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires. Los niños y niñas construían distintos materiales gráficos y canciones que hablaban sobre el mundo que ven y el que desean como estrategia para dialogar con el mundo adulto. Estas experiencias fueron dialogadas con el Proyecto de Comunicación para la Infancia de Colombia (PCIN) y surgen distintas propuestas de intercambio con los comunicadores de ese proyecto. Surge el Seminario “Situación de la Niñez en Colombia, una propuesta de comunicación para la infancia”, dictado por la Lic. Aura Patricia Orozco Araujo del PCIN, donde reflexionamos sobre el contexto familiar y social que atraviesan constantemente los niños/as y cómo trabajar desde la comunicación/desarrollo sobre estas relaciones.

En 2008, a través del Proyecto de Extensión “Voces de Pueblo”, se realizó un proceso de producción de mensajes propios en la localidad de Pipinas, partido de Punta de Indio, con los y las jóvenes del pueblo para recuperar la memoria oral, las historias, y construir

nuevos sentidos sobre la identidad, la cultura y el futuro del pueblo. Un video, un álbum de figuritas y un informe radial sobre la historia del pueblo fueron los productos que realizamos luego de un proceso de investigación, recopilación de información y reflexión sobre los espacios de participación del pueblo, la relación entre los jóvenes y los adultos, el mundo del trabajo, y los deseos que tenían ellos como jóvenes.

Durante el 2011, en equipo, realizamos la gestión del Proyecto de Voluntariado Universitario "MUNDO NIÑO, historias multiculturales que nos cuentan los niños", realizado en la EPB Nº 49 de El Peligro (zona rural de la ciudad de La Plata) con quienes publicamos un libro de cuentos. Como resultado del proceso produzco la ponencia "Mundo Niño: una propuesta de comunicación desde la multiculturalidad y la niñez". Este es, sobre todo, el proceso que recorre este trabajo de tesis.

En 2012 y 2013 gestiono "Mundo Niño Animado, relatos audiovisuales que nos cuentan los niños sobre sus derechos". Como resultados de estos proyectos de extensión se producen animaciones con los niños del Barrio El Peligro.

Por otro lado, como parte del proceso de aprendizaje en el marco de la Cátedra Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas, los grupos realizan prácticas pre-profesionales de comunicación en ese territorio desde 2006. En mi rol docente yo asisto y colaboro con estos procesos, profundizando mi conocimiento de esa comunidad.

En este camino, mi participación en la planificación y gestión de procesos de producción de mensajes con niños/as se ubica en la necesidad de poder mirar la niñez como un momento que necesita de protección, pero también de protagonismo público y político, y en la creencia de que los Estados juegan un rol fundamental en la promoción de la participación de los niños/as y garantizan y promocionan derechos. También parto de la convicción de creer que la comunicación es tanto una herramienta capaz de transformar la sociedad desde una mirada niña, como un campo de la investigación social que permite abordar la niñez desde miradas complejas de los procesos sociales y políticos que suceden en esta parte del mundo y que impactan sobre la situación de niños/as y jóvenes.

Si se considera lo planteado por Michel Foucault: "las prácticas sociales engendran dominios de saber que generan nuevos objetos, conceptos y técnicas que constituyen nuevos sujetos de conocimiento" (Foucault en Díaz y Heler, 1992: 56), como una premisa guía para el trabajo en lo social, es posible pensar que cada ciudadano, o más bien, cada actor social es un sujeto culturalmente activo, con experiencia y conocimientos; es decir, fuerza viva para el cambio. A su vez, la ciencia, los campos de saber, tienen que recuperar estas experiencias para producir conocimiento y generar nuevos objetos y conceptos que participen de la conversación social y de las prácticas de las comunidades.

En ese sentido, los niños y las niñas, debieran considerarse sujetos de conocimiento. Sin embargo, la mirada de la historia que tiende a invisibilizarlos los vuelve víctimas del orden social, y carentes de recursos para aportar en la construcción de las sociedades. Esto

supone no integrarlos como actores de su propia transformación y desaprovechar su potencial de cambio, en definitiva su potencial político. Es necesario, entonces, hacer un breve recorrido que permita entender cómo se han construido las nociones en torno a la niñez en Latinoamérica, que hoy nos permiten hablar de un paradigma de derechos.

Es a partir de 2003, en el contexto de un proyecto nacional y popular, que distintos cambios legislativos, posibilitados por nuevas discusiones sobre el rol de Estado, desembocan en la ley nacional 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley Provincial 13.298, que sobre todo abandona la ley de patronato. Estas leyes priorizan la familia por sobre el paradigma tutelar que institucionalizaba al niño/a. Según la Trabajadora Social Vanesa Villeta (2009: 8):

En líneas generales, y haciendo un análisis parcial de estas nuevas legislaciones, es posible señalar algunos aspectos destacados de esta nueva perspectiva: establecen a la familia como el ámbito primordial y adecuado para el crecimiento y desarrollo de todos los niños y jóvenes, en contraposición con la institucionalización asilar; definen el interés superior del niño y conciben al mismo como sujeto pleno de derechos; organizan la administración de justicia juvenil, disponiendo procedimientos y respetando las pertinentes garantías procesales; establecen lineamientos de la política del Estado en materia de infancia.

Esta nueva legislación exige cambios culturales en los organismos del Estado que intervienen en la gestión de las políticas de niñez, pero también exigen un cambio que posibilite que la sociedad considere a los niños y niñas sujetos plenos de derechos y que pueda creer en las voces de esos sujetos en la construcción de lo social.

La Nueva Ley de Promoción y Protección de Derechos y el ejercicio de la responsabilidad del Estado como actor fundamental en la generación de inclusión, constituyen el marco posible para pensar nuevas políticas que mejoren la situación de niñas y niños. Desde el campo comunicación/niñez es necesario pensar en una praxis que "desde" los niños/as (y no para) recupere sus voces, experiencias y deseos como forma de poner verdaderamente en práctica los derechos de niñas/ os y jóvenes y transformar en sentidos propios el desarrollo de los pueblos.

Por todo ello, la presente tesis se propone aportar al campo de los estudios en comunicación/niñez para ubicar en él a las prácticas sociales que construyen sus estrategias desde un paradigma proactivo de la infancia, en este caso, sistematizando la experiencia Mundo Niño. Considero que ello aporta al ordenamiento de un campo y unas prácticas que aparecen ligadas a la dispersión. En el caso del campo comunicación/niñez es importante realizar aportes al pasaje de los estudios de los niños como audiencias-consumidores a los niños como sujetos de derechos y producción de saberes, en suma como sujetos políticos. Esta propuesta se enmarca en el complejo campo de la investigación en ciencias sociales que busca fortalecer procesos comunitarios o de los Estados para promover el desarrollo. Desde este lugar comparto junto a Boaventura de

Souza Santos la idea de que sólo habrá justicia social global, si hay justicia cognitiva global (de Souza Santos, 2009: p. 12).

Considero que la ciencia, en sus sentidos y prácticas positivas, no puede dar cuenta de la enorme diversidad de experiencias y vivencias de las sociedades. "Además, nuestras grandes teorías de las ciencias sociales fueron producidas en tres o cuatro países del norte. Entonces nuestro primer problema para la gente que vive en el sur es que las teorías están fuera de lugar: no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales" (de Souza Santos, 2006: p. 15). Es desde nuestras experiencias y sus registros que podemos construir conocimientos que se vinculen a lo que las sociedades sienten como necesario transformar. Desde una mirada PLANGESCO, el sujeto se transforma junto con el objeto en el acto de conocimiento: siempre conocemos y transformamos lo que está afuera y nos transformamos en ese acto (Retola, Clase de Tesis 1, 2010).

Parto del supuesto de que hay experiencias que contadas de modos estratégicos y comunicativos pueden servir a otros que están en la misma situación y necesitan de esas herramientas (muchas veces conceptuales, otras, metodológicas). Tiene que ver con participar de la producción de conocimientos sociales y ser una voz en determinados campos de saberes. Las experiencias de comunicación/niñez pueden compilarse, escribirse, filmarse, constituyendo productos y estrategias de comunicación que trasciendan la práctica concreta de la cual hablan. A este modo de producción de conocimientos se lo denomina sistematización. Notemos que la sistematización no tiene la intención de reorientar la práctica (énfasis que hace la evaluación), sino que se refiere a un objetivo político, en el sentido de que es la producción de conocimientos en diálogo con unos campos de saber y unas experiencias.

La sistematización nos encuentra con lo que dije anteriormente de producir nuestros propios conocimientos, en el lado sur del mundo y parte del problema de que muchas veces en la gestión de procesos de comunicación no podemos ser sistemáticos en la producción del conocimiento porque apremian el tomar decisiones y el hacer. En palabras de Oscar Forero (2009):

Ser sistemáticos o hacer gestión del conocimiento, consiste en que en cualquier experiencia de gestión se planeen y realicen actividades que permitan ir generando productos de aprendizaje, tanto en el nivel técnico (es decir, el tema específico de la experiencia), como en el de la gestión misma (es decir, en la forma de planear, organizar, realizar, monitorear y evaluar las actividades) y en el político-cultural (es decir, en el cómo facilitar relaciones de acción colectiva concertada entre los grupos y las personas participantes y, en el cómo identificar y resolver creativamente los conflictos). Cuando una experiencia de gestión ha concluido, sin que se haya realizado gestión de conocimiento, pero quienes participaron en ella o personas externas piensan que el trabajo allí realizado puede generar aprendizaje relevante, entonces vale la pena sistematizar esta experiencia.

Si recorremos la dimensión metodológica de la investigación en el campo de la comunicación y niñez nos encontramos con estudios sobre consumos mediáticos y culturales, por un lado, y por otro, con experiencias que han promovido la plena participación de niños y niñas, pero que no han alcanzado grados de sistematización que permitan su multiplicación o visibilización en las políticas de los Estados. En esta tesis me propongo partir desde las experiencias para producir conocimientos sobre los procesos de producción de mensajes con niños que, a través de un proceso de sistematización, puedan aportar a la gestión de políticas sobre infancia desde un enfoque de derechos.

Se eligieron para la sistematización tres dimensiones de la experiencia Mundo Niño:

1. El marco histórico que lo contiene desde los cruces niñez-estado-derechos y participación.
2. El territorio desde el cual habla esta experiencia.
3. La metodología de producción de mensajes utilizada y las narrativas que surgen de los productos de comunicación.

Si bien cada una de estas dimensiones será analizada por separado para ordenar la experiencia, su interrelación constituye el verdadero sentido de esta tesis, considerando que en la práctica una dimensión no puede no contener a la otra o dialogar con ella, produciendo cruces novedosos que generan los sentidos que intento recuperar en este trabajo.

Para la primera dimensión: El marco histórico que lo contiene desde los cruces niñez-estado-derechos y participación, elegí comparar estas nociones producidas en las ponencias y evaluaciones del equipo de trabajo, y sobre todo en el prólogo del libro Mundo Niño, con los sentidos que produjeron los Estados y las políticas públicas en Argentina a lo largo de la historia. Busco relacionar esta experiencia con momentos de mayor participación de los niños y niñas, entendidos como gestores de políticas y no sólo como sujetos de asistencia/protección.

Preguntas que guían la reflexión:

¿Cuáles son las diferencias entre las políticas públicas sobre niñez de los distintos modelos de relación estado-sociedad en Argentina?, ¿qué actores participan de las políticas públicas y cómo se diferencian?, ¿cuál es el grado de participación de los niños en la creación e implementación de la política?, ¿cuál es el contexto social, político, educativo y de comunicación de esas políticas?, ¿cuáles son los códigos, lenguajes y canales de comunicación de las políticas públicas en relación con las organizaciones y los actores participantes?, ¿cuáles son los flujos de comunicación establecidos en esas políticas?, ¿cuál es la relación de las políticas públicas con la CDN (Convención de los Derechos del Niño) y las Leyes: de Servicios Audiovisuales y de Promoción y Protección Integral de niños/as y jóvenes?.

En el recorrido transitado para contestar estas preguntas encontré gran producción en los períodos enmarcados dentro del modelo de estado liberal oligárquico (García Delgado, 1994: p. 53-54), anclados en la Ley de Patronato, pero escasas investigaciones dedicadas al Estado Benefactor, específicamente al período del Peronismo. Mi decisión fue centrarme en este período, intentando rescatar las potencialidades de la época para reafirmar a los niños y niñas como sujetos políticos.

Para la segunda dimensión: El territorio desde el cual habla esta experiencia, elegí analizar los mapeos comunicativos presentes en los trabajos de los estudiantes de la Cátedra Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas, para ubicar los sentidos que la comunidad produce a cerca de la familia, la educación, la niñez, el trabajo, las políticas públicas y la comunicación.

También se analiza el trabajo de un grupo de estudiantes de la Especialización en Comunicación y Salud que recorre los impactos del trabajo infantil en la salud.

Preguntas que guían:

¿Cómo es ese territorio comparativamente con el resto del municipio?, ¿cuál es su composición demográfica?, ¿cuáles son los problemas de desarrollo de esa región?, ¿cómo se vincula productivamente al país, la provincia y la localidad?, ¿cuáles son los espacios de participación?, ¿cuáles son espacios de diálogo entre adultos y niños/as?, ¿cuáles son las instituciones que promueven u obstaculizan el desarrollo pleno de los derechos de los niños/as?, ¿cómo son los modos de vida presentes en esos territorios?, ¿cuáles son las tradiciones y creencias que se valoran?, ¿cuáles son los consumos culturales de niños y niñas?, entre otras preguntas.

En esta dimensión fue clave mi participación política en el territorio como articuladora de políticas públicas entre la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y esa comunidad, especialmente durante las elecciones de 2015. Esta estrategia me permitió dialogar con más de 200 familias y reconocer otros canales y modos de comunicación por fuera de las instituciones escolares o de salud. Un ejemplo son "las Madres de la Asignación" (madres que reciben la Asignación Universal por Hijo), que se juntaban todos los meses fuera de la Unidad Sanitaria o la Escuela y hablaban del desarrollo de sus hijos o de cómo mejorar aspectos de su vida. Este grupo constituyó otro acercamiento a la realidad de esa comunidad.

Para la tercera dimensión: Describir la metodología de producción de mensajes utilizadas y las narrativas que surgen de los productos de comunicación producidos por los colectivos de niños/as, elegí analizar los talleres y cómo éstos ponen en juego una mirada de comunicación, tratando de describir esta mirada en comparación con otras producidas desde la disciplina para abordar al mismo sujeto.

Las preguntas guía son: ¿cuál es el modo en que participan los niños/niñas?, ¿cómo se organizan?, ¿cuáles son los canales y modos de expresión que les son propios?, ¿cuál es la

relación adulto-niño que se promueve?, ¿cuáles son las posibilidades de las metodologías y herramientas utilizadas en el proceso de producción de mensajes en la promoción de la participación política de los sujetos?

Para analizar las narrativas elegí observar los productos de comunicación producidos en el proceso desde los siguientes criterios: diferentes hipótesis planteadas por ellos; personajes y caracterizaciones; modos de resolución de conflictos; valores; definiciones del sujeto “niño/a” y cuál es su diferenciación; conversaciones que se disparan; códigos de comunicación; utilidades del lenguaje de producción y ambientaciones que se generan en los productos.

En este eje consideré que lo más novedoso era poder hablar de las narrativas, ya que toda la producción de conocimiento realizada por el equipo hasta el momento se centraba más en las metodologías educativas y de participación.

Por último, la tesis sigue el recorrido que el propio libro Mundo Niño realizó. Esperando que el lector pueda ver en el libro de cuentos una síntesis también del diálogo entre el equipo de comunicadores con los niños/as. Es por eso que en este material se incluye el libro Mundo Niño, esperando que el lector de la tesis primero lea el libro y luego esta reflexión. El libro está publicado en:

https://issuu.com/areagrafica2/docs/libro_mundo_ni_o_1?workerAddress=ec2-23-20-234-190.compute-1.amazonaws.com

o desde el blog: <http://proyectomundonino.blogspot.com.ar/>

En esta tesis dialogué con las voces de los participantes de Mundo Niño: Gonzalo Bustos, Teresita Calvo Foxley, Gisela Sasso, Genaro Virues Hoffman, Ricardo Sandoval, Andrés Pedraza, Jazmín Camaño, Luz Limachi Rios, Sol Logroño, Patricio Gargaglione, Laura Branchini y Juan Manuel Miguez. Muchos de los integrantes se encuentran desarrollando políticas públicas destinadas a la promoción de derechos con niñas y niños, tanto en Argentina, como en Chile y Colombia. Agradezco el haberlos encontrado.

LA SISTEMATIZACIÓN EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE MUNDO NIÑO.

La sistematización es una propuesta metodológica que nos permite construir saberes devenidos de las propias prácticas, de los haceres y gestiones de políticas públicas. Más allá de que la experiencia Mundo Niño es una práctica extensionista, el equipo siempre la pensó como una política pública. Este deseo permitió acercar políticas del Estado activo y con inclusión social (García Delgado, 2014, 26-28) al territorio donde se desarrolla la experiencia durante el 2015 y la participación del equipo en asesorías a programas y políticas sobre infancia en Argentina y Chile; en este último caso dialogando con la experiencia Radioeduca. Según Teresita Calvo Foxley, miembro tanto de Mundo Niño como de Radioeduca, , en su tesis "Radio Educa en el Festival de las Artes de Valparaíso 2014: Aportes para la construcción de políticas públicas participativas que fomentan la transformación de los paradigmas sobre la niñez (2017)", el proyecto se planteó desde la siguiente misión:

Somos un medio de comunicación hecho por y para niños y niñas. Radio Educa es la primera radio infantil de comunicación, educación y difusión cultural, que cuenta con un particular Estudio Móvil que viaja por Chile, fomentando el derecho a la participación, la expresión de los más pequeños, y desarrollando espacios lúdicos para compartir, crear, aprender y encontrarse. Los contenidos de nuestra programación están orientados a temáticas de cultura, naturaleza y universo. Su señal en vivo se emite a través de Internet las 24 horas, de los 365 días del año, a través del sitio www.radioeduca.cl, desarrollando así una plataforma de información y comunicación. Sus programas pueden escucharse con la familia y amig@s, y también en colegios, radios locales y regionales, a través de su disponibilidad on line (...).

Mundo Niño funcionó como un laboratorio creativo del que cada participante se llevó experiencias y sentidos que pudo multiplicar en otras prácticas, es interesante contar con que del equipo no sólo participaron estudiantes de grado argentinos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, sino también estudiantes de la Maestría PLANGESCO de Colombia, Chile y Guatemala. Según la caracterización de las políticas educativas que realiza Germán Retola (2015), en los años donde Néstor y Cristina Kirchner gobernaron:

La política de educación superior ha propiciado el desarrollo de iniciativas que potencian las experiencias de articulación de las Universidades con la Comunidad, destinando recursos concretos de fortalecimiento de las áreas de extensión en las distintas unidades académicas, generando oportunidades de diseñar procesos de investigación y producción de conocimiento cada vez más articulados con la sociedad, creando nuevos contextos de enseñanza a partir de procesos de integración en las prácticas sociales de comunicación. Esto permite desplegar herramientas de investigación y producción de conocimiento en comunicación.

Mundo Niño accionó y reflexiono desde un enfoque específico de la planificación, que tuvo como horizonte producir con los niños/as y no "para" esos sujetos, abriendo espacios de conversación, jugando y explorando con los lenguajes de comunicación. En este sentido es importante describir qué entendemos por planificación y qué por políticas públicas. Por políticas públicas desde una mirada comunicacional se alude a aquellas que se planifican y gestionan desde la producción propia y no la traspolación, a las que promueven la participación en la mayoría de sus instancias, las que parten de los saberes y deseos de las comunidades.

Los procesos de planificación de políticas públicas desde una mirada comunicacional coinciden con los procesos vitales de autoorganización de la vida: conocer (diagnóstico), tomar decisiones (planificación), hacer (gestión), aprender (evaluación) y multiplicar (sistematización)¹.

El momento de conocer hace referencia a tener un panorama claro del territorio donde estamos trabajando, de las estrategias de desarrollo que en ese territorio existen, de los deseos de transformación. Se trata, además, de poder problematizar la mirada personal, para construir una mirada colectiva acerca del territorio. Este momento de énfasis en el CONOCER corresponde al DIAGNÓSTICO.

El momento de énfasis en tomar decisiones hace referencia a pensar la propuesta de desarrollo, las acciones, los proyectos, las estrategias. Nos preguntamos: ¿qué hacemos y cómo para transformar la realidad? , ¿Quiénes van a participar? Es hacer la apuesta, decidir dónde, qué, quiénes, cómo, etc. Se trata de hacer el mapa de ruta, el proyecto. Este momento con énfasis en TOMAR DECISIONES corresponde a la PLANIFICACIÓN.

El momento con énfasis en el hacer hace referencia a la ejecución e implementación de las actividades. Hacemos realidad el proyecto. Es la estrategia que nos planteamos viviendo, las acciones andando. Es importante la asociación con otros actores que se involucran, hacen sus aportes y fortalecen el poder hacer de la comunidad. Este momento con énfasis en el HACER corresponde a la GESTIÓN.

El momento con énfasis en el aprender hace referencia a la instancia en la que recogemos todas las pistas y aprendizajes que nos dejó este proceso, para poder replicarlo o iniciar nuevos. Es un momento de reflexión y evaluación que nos permite dar cuenta de lo que hemos hecho y lo que no, de los errores cometidos (como motor eficaz

¹ Diagnosticar, planificar, gestionar y evaluar son momento que se van entrelazando en los procesos de transformación comunitaria. Cuando diagnosticamos, planificamos las actividades del diagnóstico (qué herramientas vamos a usar, a quienes les vamos a preguntar, cuándo, quienes serán los responsables, etc.); y a la vez gestionamos (nos organizamos para llevar adelante lo planificado) y por supuesto que evaluamos (miramos si lo que hicimos alcanzó o tenemos que cambiar la estrategia del diagnóstico). Cuando planificamos también conocemos, hacemos y aprendemos y así sucesivamente (miramos si lo que hicimos alcanzó o tenemos que cambiar la estrategia del diagnóstico).

de los aprendizajes) y también de los logros obtenidos, para reorientar la práctica. Este momento con énfasis en el APRENDER corresponde a la EVALUACIÓN.

El momento de sistematización coincide con la necesidad de dejar obra, contar nuestra propia historia, dar cuenta del camino y los aprendizajes, parte de la necesidad de construir una MEMORIA que nos permita transitar nuevos caminos.

Se ubica con la necesidad² de trascendencia, de multiplicar, la necesidad de ser, de dejar algo.

Muchos autores coinciden en ubicar el surgimiento de la sistematización en los '80, como resultado de las experiencias de educación/comunicación popular, en un momento de mucha dispersión y fragmentación de esas experiencias. En los '90, la sistematización aparece asociada a los requerimientos de financiamiento externo, como parte de los procesos de socialización y evaluación de esas experiencias.

Sin embargo, la sistematización puede ser rastreada mucho antes, como propuesta metodológica en los procesos de independencia latinoamericanos, formando parte de las discusiones sobre la identidad y la particularidad de este continente. Entonces, la sistematización tiene en sus inicios la discusión por la independencia, un momento que guarda muchas coincidencias con las reflexiones acerca del tiempo actual. En esos momentos aparecen ideas y discusiones vinculadas a la gestión independiente e interdependiente del conocimiento. Independiente en el sentido de tomar decisiones desde un ideario y deseo propio, coincidente con los procesos de refundación de los estados. Interdependiente en relación a uno mismo (quién es el que hace y piensa), el contexto, el grupo, la institución, el tema, el proceso de trabajo y el propio camino de búsqueda.

Un gran representante de este pensamiento es Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar y pedagogo latinoamericano. En el contexto de la construcción de las naciones latinoamericanas escribe "Sociedades Americanas en 1828. Como serán y como podrían ser en los siglos venideros". En esta obra, Rodríguez plantea que hay que fundar un orden social totalmente nuevo, no una imitación de los pueblos europeos, porque se trata de otra realidad totalmente diferente.

² "La propuesta de Desarrollo a Escala Humana cuestiona la visión desarrollista y propone privilegiar a los seres humanos más que a los bienes que pudieran tener y promueve la autodependencia de lo local. El desarrollo se orienta bajo este enfoque hacia la satisfacción de las necesidades humanas, y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de lo global con lo local, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía, de la sociedad civil con el Estado. El objetivo del desarrollo es la calidad de vida, está determinado por la realización de las necesidades humanas fundamentales que son finitas, pocas, identificables y son las mismas para todas las culturas y en todo momento histórico (lo que cambia son los satisfactores). Se clasifican en Necesidades Existenciales: ser, tener, hacer y estar y en Necesidades Axiológicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad y trascendencia". (Max Neef, 1986). Mc Neef en Aura Patricia Orozco. Pre-proyecto de Tesis Doctoral en Comunicación. FPYCS. 2006.

“Vea la Europa como INVENTA y la América como IMITA...

Dónde iremos a buscar modelos?

La América Española es original — y ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro.

O Inventamos o Erramos”...

“Los Gobiernos de América no pueden simpatizar con los de

Europa Porque los Pueblos Americanos, en NADA se parecen a los Europeos”...

“Los hombres no están en el mundo para entredestruirse sino para entreayudarse”...

“Si se hubiera malogrado, en la Ignorancia General, el talento de los Escritores que nos han instruido... que sabríamos?!... -Si la Instrucción se proporcionara a TODOS... ¿¡cuántos de los que despreciamos, por Ignorantes, no serian nuestros Consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos!? ...¿¡Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serian Depositarios de las llaves?! ...¿¡ Cuántos de los que tememos en los caminos, no serian nuestros compañeros de viaje?! No echamos de ver que los más de los Malvados, son hombres de talento...ignorantes - que los más de los que nos mueven a risa, con sus despropósitos, serian mejores Maestros que muchos, de las que ocupan las Cátedras- que más de las mujeres, que excluimos de nuestras reuniones, por su mala conducta, las honrarían con su asistencia, en fin, que, entre los que vemos con desdén, hay muchísimos que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela”.

Estas ideas aparecen totalmente vinculadas a la intencionalidad de fundar un tipo de modelo de Estado y de Sociedad: “En esto han de pensar los americanos y no en pelear unos con otros”. El libro de Rodríguez está dirigido “A los que entran en una sociedad que no conocen, a los que necesitan formar costumbres de otra especie, para vivir bajo un Gobierno diferente del que tuvieron sus padres”. Agrega “En la América del Sur las Repúblicas están Establecidas pero no fundadas. Es un deber del todo ciudadano instruido el contribuir con sus luces a fundar el Estado, como con su persona y sus bienes a sostenerlo. El autor de esta obra ha procurado reunir pensamientos a favor de la causa social”.

Entonces, para este hacedor/pensador del proceso de independencia latinoamericano el conocimiento:

- Debe venir y contribuir a un contexto en transformación (el Estado que se está formando).
- Todos somos sujetos de conocimiento.
- La educación es una experiencia que nos hace más libres.
- El conocer nos tiene que llevar a producir lo propio.
- Compartir la información empodera a las sociedades.

Desde este lugar político y epistemológico plantea una herramienta metodológica capaz de recuperar la especificidad de las experiencias de enseñanza-aprendizaje latinoamericanos: el texto paralelo. El texto paralelo es una propuesta de sistematización. Surge para enamorarnos de la escritura (del mundo).

Daniel Prieto Castillo³ retoma la idea de texto paralelo y la propone como una herramienta fundamental en las universidades. Caracteriza al texto paralelo como “El acompañamiento del proceso educativo mediante la redacción de un texto en el cual van siendo volcados los productos de las experiencias de aprendizaje. Y, más precisamente, como: el seguimiento y el registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz”.

Y agrega las implicancias que tiene para el estudiante:

“Se enfrenta a los materiales de estudio propuestos por la institución con ojos críticos y creativos.

Realiza un seguimiento tangible de su proceso de aprendizaje.

Amplía el compromiso con el proceso.

Se obliga a observar su contexto y a extraer información del mismo.

Recupera expresiones de su contexto, de lo que le llega a través de los medios de difusión colectiva y de otras fuentes.

Materializa su aprendizaje en un producto propio.

Se convierte en un verdadero cronista, no solo de su propio desarrollo sino también de su comunidad.

Se vuelve autor, redacta, hace montajes de información.

Tiene un documento precioso para evaluar su propio aprendizaje.

El texto le posibilita más fácilmente la aplicabilidad de los contenidos”.

La idea de sistematización, en sus orígenes y desde una perspectiva latinoamericana, aparece asociada a la situación de recuperar aprendizajes devenidos de las experiencias y está sostenida en la creencia de que estos saberes originales pueden nutrir otras prácticas sociales. Hay un gran desarrollo de esta idea desde el campo de la comunicación/educación, sobre todo con la propuesta de la herramienta del texto paralelo.

En ésta y otras definiciones aparece la idea de que en todo proceso de gestión es necesario construir aprendizajes que sean multiplicables, porque esas experiencias nutren otras y contribuyen a la generación de teoría social desde las formas propias de acción y reflexión en Latinoamérica. Sistematizar nos permite nutrir el ideario latinoamericano y mantener la memoria de qué y cómo vamos haciendo en este lado sur del mundo. En este sentido, es tan importante el producto de la sistematización como el propio proceso colectivo de construcción.

³ Otro autor que ha desarrollado el tema del texto paralelo ha sido Francisco Gutiérrez.

En otras palabras la sistematización permite conocer desde las prácticas situadas en territorios y territorialidades concretas para transformarlas, ponerlas en común con otras prácticas y así impactar en la construcción de región.

Los procesos de sistematización promueven diálogos, intercambios y relaciones comunicativas entre:

- prácticas y la academia. La sistematización en la medida que es proceso reflexivo sobre el hacer, nos propone la generación de conocimientos.
- prácticas y líderes sociales
- prácticas y las comunidades
- prácticas y los propios actores que la vivencian
- prácticas y funcionarios
- prácticas y medios de comunicación

Por lo tanto, la sistematización es una estrategia que permite abordar realidades concretas, nuevas formas de pensar y hacer el desarrollo territorial y nuevas formas de dimensionar las interacciones sociales de las diferentes organizaciones y sujetos que habitan un territorio, los cuales coordinan, organizan y construyen alianzas que sostienen y vitalizan sus proyectos, y al mismo tiempo posibilita reflexionar sobre las perspectivas que fecundan las prácticas de transformación para fortalecerlas y reorientarlas en nuevos sentidos que incluyan los enfoques de género, etnicidad, multiculturalidad e intergeneracional (Retola, 2015, p. 4).

Estas premisas nos permiten pensar al conocimiento como un producto del hacer, como parte de la vida en las comunidades, un conocimiento que es necesario mirar en relación a la cultura, los deseos, las visiones políticas, la forma de circulación del poder y los actores de una comunidad determinada. Partir desde este lugar nos permite librarnos de la ceguera epistemológica de la producción científica asociada a la imitación o traspolación de conocimientos producidos en otro continente, en otras prácticas sociales. Este lugar es y ha sido un punto de partida común a muchas producciones científicas y del sentido común.

Sistematizar, entonces, es poner en un sistema comunicable lo que nos va pasando, el acontecer cotidiano y colectivo, desde una mirada crítica que incluya un proceso de participación donde los actores de la acción sean los de la reflexión.

La sistematización permite:

Valorar la práctica.

Aportar a otros colectivos.

Mirar el proceso en su completud al incorporar voces de los participantes.

Apropiarse del proceso colectivo.

Valorar los propios aprendizajes.

Comunicar.

Incorporar nuevos conocimientos al hacer.

Aportar a la construcción de teoría social.

Momentos de la sistematización/gestión participativa del conocimiento.

En los procesos de sistematización aparecen cinco momentos que se pueden diferenciar, pero que a su vez se interrelacionan:

1. El momento de acuerdo- negociación.
2. El momento de reconstrucción de la experiencia.
3. El análisis e interpretación de la experiencia.
4. La elaboración del “documento” o producto comunicacional de la sistematización.
5. La socialización.

El momento del acuerdo o negociación: es el momento de establecer los acuerdos iniciales que van a guiar todo el proceso de sistematización. Es importante tener en cuenta que para validar este proceso es necesario que estén los sujetos que participan de la sistematización y los actores políticos involucrados en el proceso, para poder definir con claridad el para qué de la sistematización y cuáles serán sus destinatarios. Esto posibilita que en el camino los actores puedan ir tomando decisiones que respondan a una visión política consensuada del proceso. Definir el para qué vamos a desatar este proceso nos posibilita recorrer la experiencia con mayor certeza. Es importante que este proceso de toma de decisión más política vuelva a repetirse en el proceso, reorientando las decisiones. Las experiencias van poniendo en tensión estos sentidos y es necesario volver a discutirlos. Es la definición de la “línea editorial” de la experiencia.

El momento de reconstrucción de la experiencia: es importante reconstruir la experiencia a través de las voces de los participantes para poder contemplar la mayor cantidad de dimensiones y lecturas de esa experiencia. No se trata de querer sistematizar todo sino de poder elegir y contemplar en el recorte también lo que queda afuera. Estar consientes de todo lo que esa experiencia ha generado.

El momento del análisis o interpretación: toda experiencia tiene múltiples dimensiones, múltiples miradas y materiales contruidos. Este es el momento de definir qué queremos mostrar y cómo abordar ese objetivo. Muchas veces podemos utilizar materiales producidos en la propia experiencia y otras veces necesitamos construir esa información a través de entrevistas, relatorías o crónicas de las experiencias.

La elaboración del material de sistematización: esta instancia pone en juego los momentos anteriores vinculados a criterios estéticos. Es el momento de definir los colores, la música, las imágenes que van a ser volcadas en el material (que puede ser pensado en diferentes lenguajes: audiovisual, gráfico, radiofónico, multimedia). Es necesario que esas estéticas se vinculen a la experiencia, aportando a la construcción de sensibilidades recorridas en el proceso sobre el cual estamos sistematizando.

La socialización del material: es importante reconocer que sistematizamos para multiplicar experiencias, sentidos y saberes y que este es un momento que nos permite encontrarnos con otros (los destinatarios del material), que pueden hacer otras lecturas de esa experiencia confrontándola con las propias. En esa multiplicación nuestra experiencia se fortalece, cobra nuevos sentidos y se visibiliza.

Veamos cómo estos momentos funcionaron en Mundo Niño y en esta tesis en particular:

La experiencia comienza con el deseo de muchos integrantes del espacio Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos de la FPyCS de "trabajar" con niños y niñas, destinatario que no era el "habitual" en el espacio, siempre se trabajó más con jóvenes. Esta situación inició una búsqueda de referentes y referencias sobre el trabajo con niños/as que no siempre terminaba de integrarse a la experiencia, sobre todo porque abundaban los trabajos en comunicación pensados por adultos hacia los niños o de colectivos culturales con estéticas niñas pero conformados en su mayoría por adultos. Entonces, la primer idea que surge es armar, por un lado, un espacio para reflexionar sobre la metodología de los talleres y la producción CON niños que pudiera ir cuidando que en todo el proceso las decisiones fueran tomadas por los propios sujetos y, por otro, escribir esa experiencia para que pueda ir siendo utilizada por el propio grupo como por otros. Desde estos espacios surgen tanto dinámicas de diálogo con los niños/as: la plenaria radiofónica, el cuaderno viajero, el curriculum infantil, entre otras, como ponencias y artículos en revistas científicas. Quizás el producto más acabado en este sentido es la propia investigación de la Cátedra Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas: "Comunicación y Niñez: aportes a las políticas públicas y a un nuevo paradigma sobre infancia". La iniciativa se centró en recuperar, comparar y establecer coordenadas comunes entre experiencias de comunicación y niñez que aportaran a un paradigma integral sobre la niñez y al modo en que los estados y las organizaciones lo promueven. Este análisis buscó construir investigaciones que posibilitaran el pasaje de una mirada de los estudios sobre comunicación y niñez centrada en los niños/as como audiencias o consumidores a un modo de abordaje centrado en los niños/as como productores de sus propios relatos y toma de decisiones. Esta tesis podría ser considerada un producto del proceso de investigación.

Como el desarrollo de la experiencia Mundo Niño estuvo "naturalmente" cruzado con la sistematización, se han utilizado las ponencias colectivas, el registro de los talleres de reflexión, entrevistas realizadas en el marco de diagnósticos y una dinámica especial que le pedíamos a cada integrante al finalizar algún proceso, que consistía en hacer un relato propio de la experiencia. El proyecto de investigación, como fue redactado colectivamente, también se constituyó en un campo material de esta tesis. Por otro lado, desde el trabajo en territorio de la Cátedra se han incorporado los diagnósticos de los grupos de alumnos y las reflexiones surgidas en el asesoramiento a tesis de grado y de posgrado.

Había mucho que contar, pero decidí elegir las reflexiones más propias, las que me llevaban a alejarme del equipo y dialogar con otras experiencias. En ese sentido, decidí empezar por el eje histórico- político que es quizás el presente y el futuro de mis reflexiones. Siempre pensé que la historiografía tenía una marcada voluntad de esconder a los niños/as en el devenir de la historia, pronto también me di cuenta que cuando estos sujetos mejor la pasaban, eran las primeras víctimas de la proscripción al peronismo y la dictadura. Los documentos son quemados, escondidos, mutilados y esto constituye uno de los principales traspies en cualquier investigación. Comencé por recuperar lo que la experiencia Mundo Niño tenía de peronista, en el sentido de restitución de derechos y participación y me encontré con sentidos compartidos. Desde este eje reflexiono en el primer apartado.

Por otro lado, como adjunta de la Cátedra siempre he tenido una participación activa en la gestión de proceso de comunicación que promuevan derechos en la comunidad y en las familias en la que se desarrollan los niños y niñas de El Peligro, esta reflexión se viene sosteniendo desde 2005. El Peligro es una zona rural del Gran La Plata, donde la mayoría de la población está constituida por migrantes internos y externos que se trasladan para trabajar en la cosecha de flores y hortalizas. El conocimiento del territorio de la experiencia está basado en años de trabajo con una misma comunidad, en afectos, en éxitos y fracasos, en pensar junto a referentes de la comunidad qué tenemos y qué hace falta para mejorar la calidad de vida de esas familias, y, sobre todo, en acercar al territorio experiencias pedagógicas que produzcan saberes para el propio lugar. En este sentido, destaco la tesis de las estudiantes Luz Suárez y Araceli Ordás, que elabora un material de circulación entre las organizaciones sobre el impacto y la visibilización del uso de agroquímicos en la comunidad. Otro material importante es el producido en el marco de la Especialización en Comunicación y Salud, de la cual soy docente, que aborda esta problemática con docentes de escuelas primarias de la zona.

Algunas consideraciones estéticas sobre el material tesis tuvieron que ver con respetar, en primer lugar, lo que tenía para decir e ir relacionándolo con los materiales surgidos de las propias experiencias, en este sentido, quizás la estructura del material está pensado más en función de lo que quería decir, que en los sentidos tradicionales en los que se estructura una tesis, acercándome más al formato de ensayo. El diálogo con mi director me sugirió este apartado donde intento proponerle al lector académico unas guías que estructuren la lectura desde la metodología de la sistematización de experiencias asociadas a procesos de planificación de la comunicación. Siempre fue importante en la tesis incluir los materiales que se produjeron en la propia experiencia y un lenguaje sencillo que no dejara de ser complejo, pensado para que otros estudiantes, comunicadores o técnicos de políticas públicas de distintas disciplinas puedan acercarse a mi reflexión. Espero haber cumplido con alguno de estos objetivos.

Bibliografía:

Arrúa, Vanesa, Artículo: La Producción de Conocimiento desde los Diálogos de Saberes. Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura: Investigar desde la Comunicación: el desafío de interpretar el escenario actual. Año 5 Nro. 44. Junio de 2006 Ed. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP

Arrúa, Vanesa. Modalidades de Conocimiento en Prácticas de Planificación y Gestión de la Comunicación. Tesis de Maestría PLANGESCO, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, 2009.

Victoria Baraldi, Julia Bernik, Ma. Eugenia Stringhini, Natalia Díaz. Simón Rodríguez: un pedagogo olvidado en la formación de profesores. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

Boaventura de Sousa Santos. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, CLACSO, 2006.

Boaventura de Sousa Santos. Reinventar la democracia. Reinventar el Estado. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

Cecilia Ceraso y otros. Sembrando Mi Tierra de Futuro. Ediciones Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos y EPC. La Plata, 2011.

Ceraso, Cecilia y Arrúa, Vanesa. Artículo: Aportes de la Comunicación a la Planificación de Procesos de Desarrollo. Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Comunicación / Desarrollo. Año 4 Nro. 36. Junio de 2005, Ed. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP

Ceraso, Cecilia; Arrúa, Vanesa; Wahnón Silva, Gabriela; Rosa, María Noel y otros. "ANDAR EN RED". Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos FPyCS, UNLP. La Plata 2008.

Prieto Castillo, Daniel. Dime qué hiciste con las anteriores Alfabetizaciones y te diré que harás con las nuevas. Seminario Virtual "Las nuevas alfabetizaciones en la educación superior". Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Daniel Prieto Castillo y Peter van de Pol. e-Learning, comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre, 2006.

Oscar Forero Usma. Guía para la Sistematización Participativa, de experiencias locales de gestión. Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito. Enero de 2005.

Negrete, Inchaurredo, Rosa, Araneta, Wahnón Silva. Artículo: La Producción de materiales comunicativos/educativos como estrategia para el diálogo de saberes. Revista

Tram(p)as de la Comunicación. Redes de Relaciones y Diálogo de Saberes. Año 5 Nro. 50 - Diciembre de 2006 Ed. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP

Retola, Germán. Artículo: “Planificación y Gestión de la Comunicación: la construcción de conocimiento como motor de procesos de transformación”. Anuario de Investigaciones 2005. Ed. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.

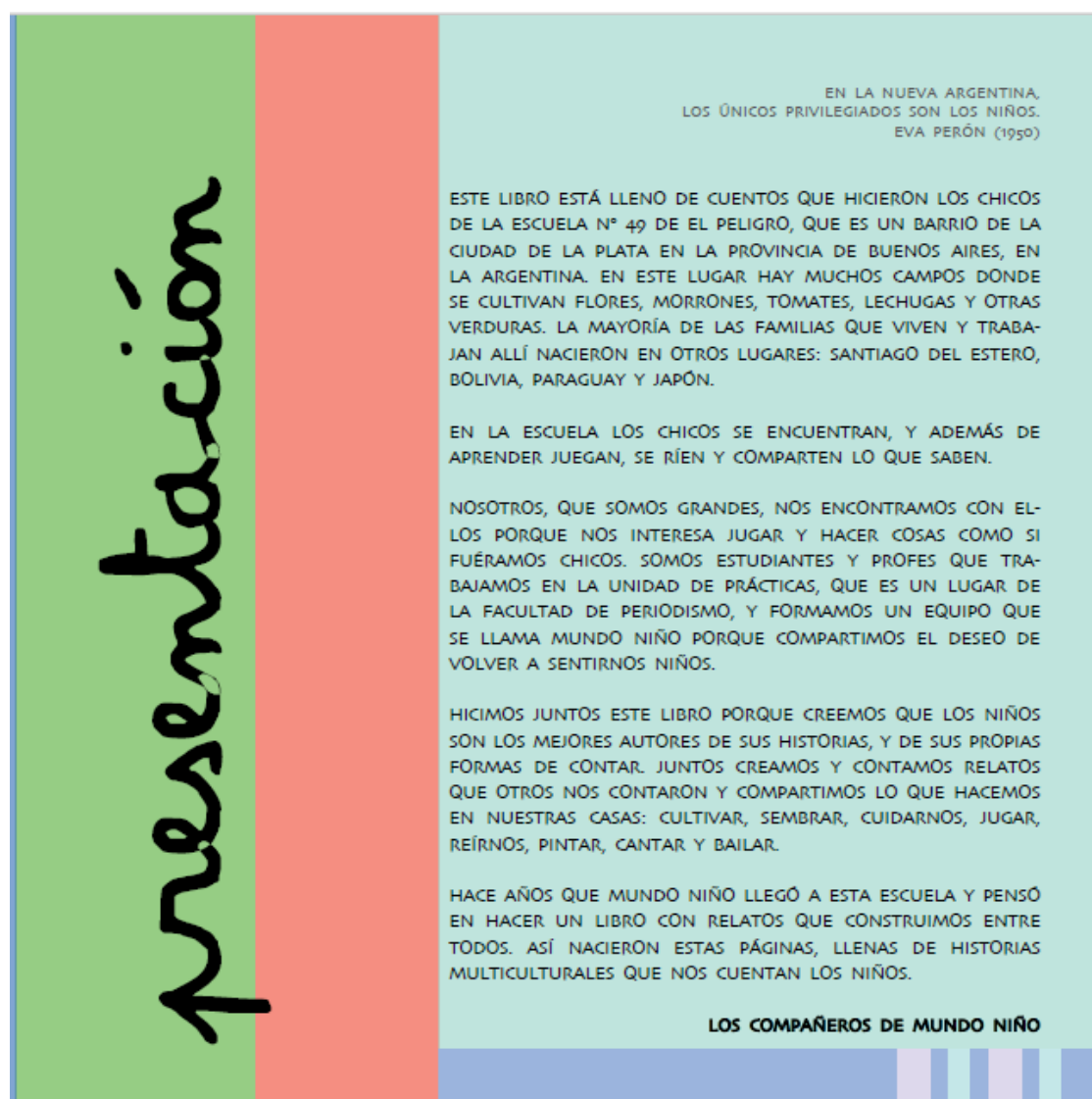
Retola, Germán. Artículo: “Conocer para transformar. La Producción de Conocimientos pertinentes a los escenarios de transformación”. Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura: Comunicación / Desarrollo: Redes de Relaciones y Diálogos de saberes. Año 5 Nro. 50 - Diciembre de 2006, Ed. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP

Retola, Germán. Programa de la Materia: Sistematización y Producción de Conocimiento. Tecnicatura en Comunicación Popular, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2015.

Retola, Germán. Clases de Materia Tesis I, Maestría PLANGESCO, FPyCS, La Plata, 2010.

Rodríguez, Simón. Sociedades Americanas (1828-1842). CABA, Urbanita, 2015.

CAPITULO 1. EL PUNTO.



LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA.

La carátula de este capítulo es el prólogo del libro Mundo Niño, si bien lo escribimos los adultos del equipo (todo el resto del libro está escrito por los niños/as) y al final de todo el proceso, fue el momento de pensar en porqué nuestro trabajo se asociaba a una tradición pedagógica y política vinculada al peronismo y sobre todo a una gran identificación con la figura de Eva Perón y lo que ella represento en la relación adultos/niños en el proyecto de país del que formaba parte.

Podemos pensar que siempre hay un punto, un momento o suceso desde el cual contamos las cosas. El punto de este cuento es el Peronismo y, más particularmente, la figura de Eva Perón como conductora política y la Fundación que de ella depende como la estructura capaz de garantizar otras infancias.

Al regresar de su gira por Europa, Evita creó la primera forma orgánica de la ayuda social a la que llamó Cruzada de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón. Poco después, el 19 de junio de 1948 y mediante el decreto N° 20.464/48, se creó la Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón, que luego a partir del 25 de septiembre de 1950 se llamará simplemente Fundación Eva Perón. Por el decreto N° 20.564 del 8 de julio de 1948 se le concedió personería jurídica y se aprobó su Estatuto (<http://historiadelperonismo.com/la-fundacion-eva-peron-y-la-justicia-social/>).

La Fundación tuvo a su cargo la acción directa sobre la población pobre y de la economía informal, fundamentada en la idea tanto de Eva como de Perón de que el Estado no podía actuar directamente y con rapidez, que era lo que necesitaba la Argentina de ese momento.

Cada vez que se me presentó la ocasión o aun buscándola secreta o públicamente, visité cuanta obra social me fue posible. Hoy, a tres años de aquel viaje... puedo decir que, salvo algunas excepciones, en aquellas visitas de aprendizaje conocí todo lo que no debía ser en nuestra tierra una obra de ayuda social. Los pueblos y gobiernos que visité perdonarán esta franqueza mía tan clara, pero tan honrada.

Por otra parte, ellos -pueblo y gobierno- no tienen la culpa. El siglo que precedió a Perón en la Argentina es el mismo siglo que los precedió a ellos. Las obras sociales de Europa son, en su inmensa mayoría, frías y pobres. Muchas obras han sido construidas con criterio de ricos... y el rico, cuando piensa para el pobre, piensa en pobre. Otras han sido hechas con criterio de Estado: y el Estado sólo construye burocráticamente, vale decir con frialdad en la que el gran ausente es el amor. (Eva Perón, 1952, pag. 225).

La elección de este punto de partida tiene que ver con que en Argentina tanto las mujeres como los niños aparecen como sujetos de derechos en esta etapa de la historia y bajo estas banderas políticas. Históricamente la situación de la niñez fue individualizada, encerrada, estigmatizada y desvinculada de la responsabilidad del Estado. Sin embargo,

Con el advenimiento del peronismo y con una coyuntura favorable, se observa un avance de lo “público” respecto a lo privado, es decir se distancia a las entidades filantrópicas de la actividad asistencial, principalmente a la Sociedad de Beneficencia. Con el fuerte protagonismo de Perón y Eva Duarte... la niñez aparece, en este período, como población prioritaria en el marco de una “cultura política basada en la jerarquización del trabajo y el protagonismo de la clase obrera. La familia es la responsable del desarrollo de los hijos e hijas, pero el Estado es quien provee las oportunidades (Varela, 2008: p. 25).

Los cuentistas sociales tendemos a sugerir que la historia se escribe de atrás para adelante, como si el adelante no transformara el sentido del pasado. Pensemos sino en la multiplicidad de sentidos que la década ganada (2003-2015) transformó en cuanto a las dictaduras y sus responsables y los propios sentidos sobre el neoliberalismo. Por eso me voy a referir al pasado desde este lugar, Eva y los Niños, Eva y la fundación, Eva y las mujeres... pensando en los sentidos que este momento logró transformar, tanto hacia atrás como hacia adelante. Sentidos que no funcionan como determinismos sino como alimento de las utopías y preguntas colectivas que nos guían en el inquieto pasar por el mundo.

Sería una ingenuidad no pretender una mirada política en un texto que intenta ubicar, y promueve desde su metodología, al niño como sujeto político. Volver a pensar al sujeto niño/a como sujetos activos y colectivos requiere devolverles su historicidad y politicidad.

Esta tarea, en el marco de este trabajo, tiene sus límites y continentes. Los límites propios de buscar en una historia diezmada por las dictaduras y los proyectos neoliberales, por un lado, y, por otro, los límites de querer buscar en la historia de sujetos sociales que son hablados siempre por otros. En ese sentido, es difícil el rastreo histórico, en Argentina no hay una historia de la niñez sistemática a la cual referirnos, al estilo de la que propone Philips Aries (1962), o Francois Dolto (1985) para Europa.

Según Valeria Llovet (2011), Aries, es el

Iniciador de una productiva línea de debates con respecto al estatuto histórico de concepciones y sentimientos sobre la infancia, es señalado unívocamente como una de las vías de surgimiento de una novedosa reflexión académica sobre estos “sujetos inusuales”, constituyéndose así en fuente de algunas preguntas centrales al campo: ¿es la niñez un momento necesario del desarrollo o un artefacto cultural? ¿Se trata de un momento común a través del tiempo y el espacio, o de múltiples ‘niñeces’? Desde allí, múltiples debates se dieron alrededor de sus

resultados, y desde la historia social anglosajona es necesario resaltar los aportes de Harry Hendrick (2002; 1994), con sus historias de las imágenes de niños en la Gran Bretaña del siglo XIX y XX, y los trabajos historiográficos de Viviana Zelizer (1994; 2005: p. 2 y 3).

En el caso de Francois Dolto, que basa sus estudios en su experiencia como psicoanalista y madre, es interesante cómo intenta salirse de una mirada adultocéntrica y condenatoria de la niñez, para poner en relieve las transformaciones en las relaciones adulto-niños que generan nuevas prácticas sociales que a su vez van construyendo nuevas subjetividades. Su objetivo es escribir para que los adultos puedan cuestionarse las prácticas de crianza.

Los padres educan a los niños como los príncipes gobiernan a los pueblos...Tenemos un mito de progresión del feto, desde el nacimiento hasta la edad adulta, que nos hace identificar la evolución del cuerpo con la de la inteligencia. Sin embargo, la inteligencia simbólica es la misma desde la concepción hasta la muerte...Para el adulto es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual. (Dolto, 2012,pag. 13).

En Argentina a fines de la década del noventa y principios del 2000 aparecen muchos análisis vinculados a la Ley de Patronato y el análisis de casos específicos (instituciones y niños y niñas son analizados como sujetos-objetos de la Ley), sobre todo en el período fines del siglo XIX y principios del XX, como reflexiones que validaban el cambio de paradigma desde uno tutelar al de la promoción y protección.

Paralelamente a estas producciones se encuentran las de UNICEF, según Llovet (2011):

El activismo del UNICEF alrededor de los derechos de niños, niñas y adolescentes, no es de larga data. Se inició alrededor de la suscripción de la Convención por los Derechos de los Niños (CDN) y tomó impulso sobre todo en Latinoamérica a inicios de la década de 1990, concentrado en dos grandes temas: la transformación de las instituciones tutelares agrupadas bajo el nombre de “Paradigma Tutelar”, y la visibilización de la situación social de la infancia que comenzaba a emerger como resultado de la década perdida (en especial bajo la forma de niños/as en la calle). Como señalara oportunamente Fonseca, este foco dio lugar a la conformación de un frente discursivo, articulador de diversos actores y homogeneizador de posiciones (Fonseca y Cardarello, 2005). En el ámbito local, ese activismo del UNICEF encontró como aliados a académicos e investigadores/as de la psicología, las ciencias sociales, la comunicación, el derecho, la historia, y desde allí comenzó a refundarse un campo de estudios. Esta refundación tenía como centro la transformación paradigmática, entendida como el pasaje desde un Paradigma Tutelar homogéneo a un nuevo Paradigma de la Protección, también unívoco y deseable (Pág. 4).

En esta tesis son importantes los aportes de Vanesa Villeta (2009), Silvia Duschatzky (2000), Adriana Fazzio y Jorge Sokolovsky (2006), que recuperan lo antes planteado y que se han utilizado para una crítica a la minorización y criminalización del niño/a por parte de las instituciones.

Sin embargo, fue una dificultad encontrar una genealogía de la niñez que no se pare desde el paradigma de la minoridad, que recuperara los momentos revolucionarios, que no mirara al Estado como un mecanismo de control solamente, que incorporara lo intergeneracional y sobre todo que intentara, en alguna de sus dimensiones o momentos metodológicos, involucrar voces de niños y niñas. El intento de esta tesis es partir de un momento de relación entre el Estado, las políticas públicas y la infancia que parta del paradigma de derechos y vaya hacia una experiencia local que vincule a los sujetos niño/a a la conversación social a partir de la producción de mensajes propios.

Una somera búsqueda en la base de datos de CONICET y en Scielo Argentina da como resultado 203 y 39 entradas, respectivamente, que refieren a la infancia. La gran mayoría, no sorprendentemente, son del ámbito de la investigación sanitaria. De este modo, una parte importante de la producción actual sigue ubicando a estos sujetos sociales como dados del ciclo vital. Por el contrario, al considerar las presentaciones realizadas en congresos y jornadas, la perspectiva cambia notablemente, con una gran mayoría de presentaciones vinculadas con lo que ha sido denominado el eje central del campo de cruce entre políticas sociales e infancia: la situación irregular, el cambio de paradigma, en fin, la implementación del paradigma de derechos de la infancia (Gamallo, 2010). (Llovet, pag. 12).

En segundo lugar, hay un período que esta tesis contiene que es el peronismo, como experiencia de construcción de un ideario propio y liberador en cuanto al sujeto niño/a y sus vínculos con el proyecto de país actual, vehiculizado en las figuras de Néstor y Cristina Kirchner y sus acciones sociales y de gobierno.

Considero estos dos momentos como verdaderas revoluciones en el modo de pensar y hacer con respecto a las infancias, en el sentido de que son momentos de síntesis, de consensos de las contradicciones fundamentales de nuestros pueblos, donde podemos pensar tanto lo nuevo como lo viejo y establecer disputas de poder que nos provean una mayor claridad en cuanto a preguntas tales como: ¿Quiénes son los niños y niñas?, ¿cómo son interpelados por el proyecto de país?, ¿cuál es su lugar en la historia y la política que ocupan?, ¿qué rol ocupa la familia y el Estado con respecto a la niñez?, ¿cuáles son los derechos que se ejercen y cuáles los vulnerados con respecto a los niños/as?, ¿qué relaciones se establecen entre las familias, las mujeres y los niños que mejoran la calidad de vida?, entre otras posibles.

Parte de nuestra herencia eurocentrista y positivista nos arroja a pensar en la historia como un continuo de hechos que responden a criterios universales, preestablecidos:

clase, religión, género. Nos enseñan a pensar que es el curso del capital el que construye y reconstruye nuestra historia a cada momento. En Latinoamérica, para desgracia de muchos análisis y sistemas de autoreferencialidad, las crisis, rebeliones o revoluciones están cargadas de una multiplicidad de sentidos yuxtapuestos que podrían ser imposibles de analizar desde estas categorías o linealidades temporales, pensando también en que sus líderes juegan un rol importante en la impresión de nuevos sentidos. Fernando Mires (1988), historiador chileno, lo plantea del siguiente modo:

Aunque parezca paradoja, la utopía de los grandes procesos tiene su lugar de residencia en un pasado a veces muy remoto”. En ese sentido puede decirse que “nuestras revoluciones” han sido extraordinariamente fieles a la acepción copernicana original del término revolución. Pero como el pasado siempre será recreado con acuerdo a una realidad presente, las utopías que cada revolución genera no son la simple copia del pasado, sino un resultado de la conjugación de los tres tiempos de la historia, o lo que es igual, las revoluciones latinoamericanas corresponden a una realidad tridimensional.

A través de la tridimensionalidad del tiempo histórico, podemos comprender por qué pueblos enteros siguen a profetas iluminados hacia tierras prometidas que no encuentran nunca; sin embargo, esos miles de harapientos y descalzos que han caído en tantos lugares y tiempos son los que de verdad han hecho “nuestra historia”. De ellos he aprendido que aún el más inmenso caos tiene un orden perfecto y que el orden más perfecto no es más que un inmenso caos. Porque esa historia que han hecho la siguen haciendo cada día. Quiero decir: esa historia no ha sido hecha por leyes inmutables, sino por seres imperfectos y ambiciosos, pero también generosos y sublimes, y sobre todo imprevisibles y contradictorios; en fin seres humanos cuya forma natural de existir fue, es y será una rebelión permanente. Por lo menos mientras América Latina sea lo que es (p. 448).

EL PERONISMO COMO PUNTO DE PARTIDA.

Según Jorge Abelardo Ramos (2015), luego de las elecciones de Febrero de 1946 donde Perón es elegido presidente, "Había llegado el tiempo de que la clase trabajadora ingresase a la política argentina. No lo hacía sola: integraba un frente nacional antiimperialista ("Braden o Perón"). A diferencia del escéptico profeta europeo, el pueblo argentino no entraba al porvenir retrocediendo" (p. 89).

Los avances en la calidad de vida de los trabajadores van a estar unidos al de las familias y en consecuencia al de los niños/as. Este argumento parece sencillo, pero hasta el momento las cuestiones de infancia eran separadas de las de acceso a derechos por parte de las familias.

Aún en la actualidad, los conceptos de niñez y familia son abordados en líneas generales en forma disociada, como si la familia y la niñez no tuvieran que ver una con la otra...debemos considerar que los procesos sociales y culturales abarcan a la vida humana en su totalidad, e influyen de distinta manera en la constitución del sujeto. El interjuego dialéctico que atraviesa el campo de lo social, lo cultural, las instituciones, lo económico, lo político, los grupos familiares y el sujeto, permite comprender y dar sentido a muchos aspectos de la vida. Abarcar estas concepciones implica concebir el funcionamiento del sujeto, no como un ente aislado sino íntimamente relacionado con su contexto inmediato, familiar, grupal e institucional (cf. Bleger, 1995 en Sokolovsky, 2006, p. 48).

El peronismo se gesta en un contexto de 16 millones de habitantes, donde el 50% está en edad activa (comprendiendo las edades de 18 a 50 años), donde no hay demasiados niños (la inmigración es un fenómeno predominantemente adulto) y donde, salvo Buenos Aires (con 4.272.337 habitantes), Córdoba y Santa Fé (con millón y medio aproximadamente), las provincias no superan el millón de habitantes. Es importante aclarar que estos datos provienen del censo de 1947, solicitado por Perón luego de 33 años sin censo (Presidencia de la Nación, Dirección Nacional de Servicios Estadísticos, IV Censo General de la Nación, 1947, tomo I).

Como resultado de las políticas de justicia social podemos notar que crece el índice de población, migración y baja la tasa de mortalidad. Estos datos pueden verse en el censo de 1970, demostrando grandes variaciones en los índices expuestos en el período 1947-1960. Hacia 1970 la población es de 23 millones y la provincia de Buenos Aires es una de las que más se pobló, con una tasa de crecimiento del 33% (Presidencia de la Nación, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Censo General de la Nación, 1970, Parte Única).

No me interesa aquí enumerar los logros de los gobiernos de Perón, sino considerar específicamente que si bien no hay una población eminentemente niña en la argentina de aquellos años, el bienestar adquirido por la masa de trabajadores/as impacta en el

crecimiento de la población niña. Paralelamente, las políticas de justicia social, la independencia económica y la soberanía política condujeron necesariamente a mejorar las condiciones de vida de los niños/as y pensar en la utopía de una Argentina con una niñez como motor del desarrollo.

Esta idea de que las condiciones familiares y de las mujeres repercuten directamente en la situación de los niños y niñas parece una obviedad, sin embargo, los marcos epistemológicos y metodológicos de desarrollo de muchas propuestas de investigación y acción con el sujeto niño/a escinden esta relación. Un claro ejemplo de ello es la escuela primaria argentina, en donde en la mayoría de los casos las familias tienen escasa participación. Esto mismo se observa en investigaciones y tecnologías aplicadas por organismos internacionales que también disocian esta relación, al no considerar en el centro de las cuestiones de niñez la situación de las familias y las mujeres.

En 1951 aparece "Nace un Hijo", de Ramón Carrillo, dirigido a "las madres, sobre todo a las madres humildes, a las madres del pueblo, laboriosas y fecundas, (estas páginas) han sido escritas con el pensamiento puesto en el porvenir de la Patria. Porvenir que cobra vida en cada uno de los niños que nacen de un extremo a otro de su inmenso territorio." (1954, p. 13). En este texto el Ministro de Salud de Perón, Carrillo, plantea, desde un acuerdo con sentidos producidos por sectores de la iglesia, la necesidad de pensar en los niños desde su propia gestación. Idea que hoy es inmensamente cuestionada por las ciencias biológicas mismas, pero que lo mueve a plantear los derechos y necesidades que luego sirvieron de base a la Asamblea General de las Naciones Unidas para proclamar los Derechos del Niño.

Los derechos del recién nacido, según el texto de Carrillo (1951):

- I. Derecho a tener padre y madre.
- II. Derecho a ser deseado y recibido con alegría y tranquilidad.
- III. Derecho a que se le suministre el mejor alimento: la leche de su propia madre.
- IV. Derecho a que se le eduque desde su nacimiento.
- V. Derecho a que se investiguen las causas de su llanto.
- VI. Derecho a la luz, al sol y al aire libre.
- VII. Derecho a tener un ajuar adecuado y limpio.
- VIII. Derecho a dormir solo en su cuna.
- IX. Derecho a no ser juguete de los mayores.
- X. Derecho a la higiene.
- XI. Derecho a la asistencia médica.
- XII. Derecho a que sus padres sepan cómo se desarrolla.

A su vez agrega: "Toda necesidad, en un niño, es un derecho. La idea de un derecho determinado es una abstracción del espíritu; la noción de necesidad es algo concreto,

emergente de la biología” y plantea cuáles son las necesidades fundamentales en la niñez:

1. PREVISIÓN: necesita llegar a la vida con un máximo de seguridad y un mínimo de previsiones para su porvenir.
2. HOGAR: necesita un hogar bien constituido e ignorar las diferencias entre sus padres.
3. ASISTENCIA: necesita protección jurídica y sanitaria.
4. COMPRENSIÓN: necesita ser comprendido y tratado con amor y cariño.
5. ALEGRÍA: necesita jugar y gozar de la compañía de otros niños, para su esparcimiento.
6. NATURALEZA: necesita tener contacto con la naturaleza en un ambiente optimista.
7. ROPA Y TECHO: necesita poseer ropa higiénica y vivir bajo un techo confortable, protegido contra toda inclemencia del tiempo.
8. ALIMENTO: necesita una alimentación agradable, apropiada y suficiente.
9. EDUCACIÓN: necesita una educación formativa, intelectual, moral, social y física.
10. VOCACIÓN: necesita poder desarrollar sus nobles inclinaciones naturales y su propia vocación.
11. PATRIA: necesita tener Patria y amarla.
12. DIOS: necesita conocer a Dios y el eterno destino del hombre.

Aparece en este texto la necesidad de proteger a la niñez para la construcción de la patria y la idea de que el niño/a es un sujeto de derechos. Novísima idea para el Estado argentino que trataba las cuestiones de infancia desde el control, la violencia y la filantropía. En cuanto a la idea de DIOS, creo necesario ubicar primero a Ramón Carrillo como un actor político que dentro del movimiento peronista se ubicó en clara simpatía con los sectores de la iglesia que lo conformaban, un claro ejemplo de ello lo constituyó la propia convivencia de 2 escuelas de enfermería durante su gestión, una liderada por Teresa María Molina, una enfermera “caritativa” adepta a la sociedad de beneficencia, Asociada al Ministerio de Salud de la Nación y la otra dependiente de la Fundación Eva Perón, que paralelamente va a participar de la creación de la rama femenina del partido peronista (Morrone, 2011) .

La masculinización de la historia ha tendido a invisibilizar la obra y las acciones de Eva Perón como conductora política y gestora de políticas públicas desde la justicia social. En el ámbito de la salud, por ejemplo, tendemos a recuperar las ideas de Ramón Carrillo en este sentido, cuando en realidad los 23 hospitales fueron construidos por la Fundación Eva Perón y la formación de enfermeras estaba bajo el mismo organismo. Incluso algunos politólogos, epidemiólogos e investigadores de la salud se animan a plantear una rivalidad entre Carrillo y Eva, en relación a la gestión política de la salud en la nación que culmina con la renuncia del ministro. Estas versiones, difundidas desde muchas investigaciones,

no incorporan la dimensión política presente en la época. Esos sentidos que permiten amalgamar lo fragmentado, lo diferente en relación a construir una patria más justa.

Ramón Carrillo era un médico imprescindible en la obra del peronismo, logró anteponer lo político-social-comunitario al ejercicio instrumental de la medicina, pero estaba lejos de ser un conductor político que lograra relacionar salud y política en igualdad de condiciones. Las enfermeras de Evita no van a diferenciar entre su formación para la asistencia y prevención de la salud y la construcción política de las Unidades Básicas del Partido Peronista Femenino (PPF), dirigiendo el censo de mujeres peronistas que culmina con la construcción de 658 Unidades Básicas del PPF a lo largo de todo el país y que termina con una de sus integrantes, Ana Macri, como Diputada Nacional por Capital Federal luego de las elecciones de 1951 (Morrone, 2011). Evita, organizadora y conductora, podía marcar una impronta femenina en un mundo excesivamente masculinizado y jerarquizado desde lo médico hegemónico.

De la misma manera, los niños en los que piensa Evita no son los niños objeto de asistencia, el “pobrecito” de las damas de beneficencia, sino aquellos que portan el saber de los descamisados y los futuros conductores de la patria.

“Quiero que en mis hogares e institutos de educación, las muchachas y los muchachos descamisados argentinos, aprendan a ser leales con el pueblo, a fin de que, no la traicionen jamás, como ha traicionado la clase dirigente anterior a la época de Perón. Nosotros prepararemos a los hijos para que sean conductores en la hora de los pueblos, cuya aurora comienza anunciando el mediodía brillante en que los pueblos tomarán las riendas de su propio destino (Eva Perón, 1949).”

Se preguntarán por qué hablar de salud si mi tesis es de niñez. Si uno mira las acciones se dará cuenta de la profunda integralidad con que Eva y Perón pensaban las funciones de gobierno y las responsabilidades del Estado con respecto a la familia, la mujer y los niños y jóvenes. Cómo parte de una reivindicación de género y social, Evita es mujer y joven y no proviene de clases acomodadas, ella crea su propia estrategia de construcción de otro modelo de asistencia social basado en la justicia social y el acceso a derechos.

“Carolina Barry (2004) menciona que la Fundación dividió su accionar en tres grandes grupos con sus correspondientes departamentos organizativos. Entre ellos se encontraba el de asistencia médica y social encargado de:

prestar asistencia médica preventiva y curativa, con o sin internación a toda persona carente de recursos, procurando la mejor y más rápida atención y el más pronto reintegro a su hogar o trabajo; en segundo lugar dar alojamiento transitorio o permanente a la mujer que trabaje o que se encuentre imposibilitada de hacerlo; facilitando el recreo y descanso anual de la familia trabajadora; atendiendo las necesidades de la ancianidad y la niñez y por último, fomentar y facilitar las

prácticas deportivas de la infancia propendiendo con ello al perfeccionamiento de las condiciones físicas de la población (Morrone, 2011, p. 92).

Transcribo, para dimensionar los logros de la Fundación Eva Perón, a Rodolfo Parbst en Las Frazadas de la Fundación Eva Perón, algunos de estos hechos sobreviven a las dictaduras:

- 23 modernos policlínicos generales, de cirugía y maternidad, con una capacidad media de 500 camas
- Policlínico para tuberculosos
- Clínica de readaptación para niños
- Clínica para reumáticos en Termas de Reyes (Jujuy)
- Institutos para alienados
- Instituto del Quemado
- Hospitales en todo el país y servicios de urgencia modelo
- Escuela de Enfermería y Tren Sanitario. Este último, dotado de la más moderna aparatología, cumplía con la tarea de relevamiento y protección de la salud de las poblaciones más alejadas de los grandes centros urbanos.
- 3 hogares de tránsito en Capital Federal, que hallaron su réplica en el interior, además del hogar de la empleada General San Martín para mujeres sin hijos que sufrían la carencia de alojamiento definitivo.
- escuelas
- 18 Hogares Escuelas para niños de padres sin recursos
- Ciudades Infantiles en Buenos Aires, Córdoba y Mendoza
- Ciudad Estudiantil para adolescentes del interior que estudiaban en la Capital Federal,
- Ciudades Universitarias de Córdoba (para 2.000 estudiantes argentinos y 400 extranjeros) y de Mendoza.
- Campeonatos infantiles y juveniles de fútbol, ampliados luego a torneos de atletismo, natación, básquetbol, esgrima, etcétera, con un sistema que chequeaba la salud de 300.000 jóvenes por año.
- Colonias de Vacaciones en Córdoba, Mar del Plata y Buenos Aires, que trasladaban anualmente a 70.000 niños hacia esos lugares de esparcimiento.
- Pensiones a la vejez (entregadas por primera vez)
- Hogares de Ancianos con trabajos voluntariamente en forma remunerada en labores productivas adecuadas a su edad y vocación, asistencia a biblioteca y sala de música, con paseos, charlas y otras actividades de esparcimiento
- Cadena de Hogares de Tránsito
- Barrios en Saavedra y La Matanza, que proporcionaron casa propia a 25.000 familias, y otros en el interior del país.
- Plan Agrario donde operaron en el interior del país los primeros 170 tractores, 125 sembradoras, además de arados y rastras de diverso tipo, cultivadoras, juntadoras de maíz, acoplados y otros automotores que había

adquirido para pequeños propietarios y colonos, con Talleres rodantes que permanentemente recorrían los campos dando auxilio mecánico a quien lo necesitara.

- Plan de trabajo rural organizado
- 181 proveedurías para apoyar el programa de abaratamiento de precios que los monopolios comerciales se negaban a acatar. En las proveedurías la gente encontraba a bajo precio los artículos de primera necesidad que por entonces los monopolios sustraían del mercado para provocar su encarecimiento.

Tanto las acciones de salud, como las de educación, están marcadas en el período anterior al peronismo por una excesiva vinculación con las acciones de la iglesia y un pensamiento filantrópico sobre el proceso de atención de los problemas vinculados a la niñez. Con el advenimiento del peronismo, en el ámbito educativo va a pasar algo similar al de salud, se crea el Ministerio de Educación, se extiende la educación reduciendo el analfabetismo del 15% al 3% en el primer gobierno, se crean 8000 escuelas entre 1946 y 1955, más que la totalidad construida desde 1810 a 1946, se incentivan la creación de centros de estudiantes (incluso en escuelas primarias) y se crea la UES (Unión Estudiantes Secundarios), se reglamenta el ingreso irrestricto a las universidades, se crean escuelas y universidades tecnológicas. Este modelo también va a tener confrontaciones con sectores de la iglesia al sacar de las escuelas la enseñanza religiosa.

Perón me ha enseñado que lo que yo hago a favor de los humildes de mi Patria no es más que justicia. No es filantropía, ni es caridad, ni es limosna, ni es solidaridad, ni es beneficencia. Ni siquiera es ayuda social, aunque por darle un nombre aproximado yo le he puesto ese. Para mí es estrictamente justicia. Lo que más me indignaba al principio de la ayuda social, era que la calificasen de limosna o beneficencia (Evita).

Jorge Huergo (2009) va a pensar en este período desde las transformaciones culturales que generó, como un modelo pedagógico popular:

De modo que, en primer lugar, podemos decir que el peronismo constituyó un programa político-formativo nacional, popular y en clave latinoamericanista, que se propuso incorporar, por primera vez y de manera masiva, a los trabajadores y a los sectores populares (el pueblo) en un sistema educativo que acompañara al proyecto productivo nacional. A la vez, incorporó a la vida política y al ejercicio más pleno de la ciudadanía a las mujeres, es decir, al menos a la mitad de la población, asumiendo de este modo las banderas de luchas que habían comenzado décadas antes, simbolizadas en figuras emblemáticas como Juana Azurduy, y más adelante en las militantes socialistas, anarquistas, radicales, que reivindicaban la necesidad de democratizar la sociedad habilitando, para ello, la participación política de las mujeres. En consecuencia, el proyecto peronista impactó de manera directa en todos los hogares y en las configuraciones familiares, el orden social y la concepción de los roles y de la infancia, como sujeto de derechos privilegiado.

Las dictaduras posteriores van a imponer los sentidos filantrópicos anteriores al peronismo y van a intentar exterminar esta parte de la historia, instaurando el miedo y el terrorismo de estado como políticas de desmovilización que permitan un plan económico asociado a la dependencia económica, el endeudamiento y la desocupación. No es parte del trabajo recuperar esta parte de la historia, baste señalar que este plan incluyó el exterminio de personas y la apropiación de casi 500 bebés y niños como parte del terrorismo de Estado.

También es de destacar la cantidad de libros infantiles y escolares censurados en esta etapa de la historia.

Si bien las prohibiciones se instalaron en todos los frentes, hubo un espacio que el ojo del censor vigiló con firmeza: el de la literatura infantil. Los militares se sentían en la obligación moral de preservar a la niñez de aquellos libros que —a su entender— ponían en cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria. Gran parte de ese control era ejercido a través de la escuela, tal como demuestran las instrucciones de la "Operación Claridad" (firmadas por el jefe del Estado Mayor del Ejército, Roberto Viola), ideadas para detectar y secuestrar bibliografía marxista e identificar a los docentes que aconsejaban libros subversivos. (Judith Gociol, 2001)

El terrorismo de Estado y los proyectos neoliberales no van a lograr transformar los sentidos culturales con que muchos argentinos entendemos la salud, la educación y la niñez, convirtiendo al peronismo en un proyecto cultural que va más allá de estar o no afiliado al partido, se instala en el cotidiano de las clases trabajadoras, las familias, las mujeres y los niños/as. El sentido público de la educación y la salud, la relación de éstos con el sistema productivo, la necesidad de priorizar a la niñez y a las mujeres en las políticas de desarrollo, el Estado como responsable en estas cuestiones y como garante de derechos y la participación social como base del diálogo democrático, son experiencias que se instalan con Evita y Perón y son el punto de retorno de muchos proyectos y sentires actuales.

2003/2015. LA DÉCADA GANADA, MEMORIA Y RESTITUCIÓN DE DERECHOS.

En esta tesis rescato los procesos de relación estado-sociedad-mercado donde se amplían y restituyen derechos, luego de la dictadura y el neoliberalismo que culmina en la crisis del 2001, la otra etapa que me ocupa es el periodo de relación estado-sociedad nacional y popular, ubicado en los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner y que muchos denominamos "década ganada".

En los últimos años hemos asistido a un mejoramiento sustancial de la calidad de vida de las mayorías en distintos países de Latinoamérica, estos cambios han sido posibilitados por acuerdos macroeconómicos que colocaron a la región en una posición autónoma con respecto a los mercados de intercambio tradicionales (Europa y Estados Unidos), por un lado, y por otro, a la adopción de un conjunto de medidas que han generado trabajo e inclusión. En esta relación el Estado apareció como un actor clave en la regulación entre lo público y lo privado, generando estrategias de redistribución que generaron mayor equidad.

Este camino emancipador estuvo marcado por una fuerte política de desendeudamiento y un Estado capaz de motorizar el mercado interno a través de la recuperación del trabajo y el incentivo al consumo interno, políticas públicas como precios cuidados (control de precios de productos de la canasta básica), tarjeta argentina (tarjeta de crédito para jubilados), y el Ahora 12 (plan de cuotas sin interés) dan cuenta de ello. Estos cambios fueron acompañados por fuertes reformas legislativas, donde participaron distintos sectores: Ley de paritarias libres, ley del peón de campo, reconocimiento de las empleadas de casas particulares, por nombrar solo algunas vinculadas a los derechos laborales, sin contar el 2015, desde 2004 a 2014 se sancionaron 48 leyes laborales. Paralelamente, la recuperación de los fondos previsionales a través de la ANSES, aportó una herramienta fundamental para financiar y gestionar políticas sociales y redistributivas.

La Asignación Universal por Hijo (AUH)⁴ y la extensión de la jubilación al 97% de la población en edad de jubilarse dan cuenta de este proyecto político que necesariamente contribuye a elevar el nivel de vida de la población argentina.

En palabras de la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner, inaugurando las sesiones legislativas, (2014),

El plan Progresar nos ha colocado como un país destacado a nivel internacional, que ayuda a los jóvenes a estudiar y progresar”, Argentina ha recibido este año 42 reconocimientos internacionales, entre los que se destaca el del Banco Mundial,

⁴ La Asignación Universal por Hijo es una asignación familiar a todas las familias que no tengan trabajo registrado, en el texto de la Ley se hace referencia a la responsabilidad del Estado con respecto a la generación de trabajo y a la protección de niños y jóvenes. El texto completo se encuentra en los Anexos de esta tesis.

"por ser la excepción, dentro de América Latina, que no aumentó el desempleo entre 2011 y 2013"; y el de la OIT, por los "esfuerzos para reducir el empleo informal, y desmiente que la AUH sea un mecanismo que desaliente el empleo" (...)...la CEPAL reconoció la mejora del salario mínimo vital y móvil, la mejor distribución de salarios y el empleo remunerado, y la reducción de un 87 % en la desigualdad, en tanto que el Banco Mundial indica que, sobre 32 países medidos, que incluye a todos los del G20, Argentina tuvo el mejor desempeño en la disminución del desempleo juvenil. Y también destaca a la jubilación como la más elevada de América Latina.

A partir de fines de 2002, las tasas de incidencia de pobreza e indigencia registraron una reducción continua. La pobreza infantil bajó alrededor de 25 puntos porcentuales y se calcula que unos 2,5 millones de niños dejaron de ser pobres entre 2002 y 2005. (UNICEF, 2005).

Si bien Argentina se colocó en el ranking de los países que más redujeron el desempleo, según organismos como la CEPAL y la OIT, sabemos que estos indicadores no siempre logran mejorar las poblaciones niñas, que son las más vulnerables generalmente en la pirámide poblacional. Estos crecimientos de la macroeconomía fueron acompañados por políticas de inclusión y mejoramiento de la accesibilidad a servicios en todo el territorio nacional. La AUH es un ejemplo de ello, no basta sólo con el derecho garantizado desde lo económico sino que se garantizó el derecho a la educación a través de la extensión de la educación y el acceso a salud a través del programa Nacer y Sumar.

Quizás la restitución de derechos más importante para la población niña haya sido, junto con la Asignación, la sanción de la ley provincial 13.298 y la ley nacional 26.061, de protección integral de los derechos del niño, que sobre todo abandonan la ley de patronato⁵ y promueven al sujeto niño/a como sujeto de derechos.

La ley de patronato tuvo sus impactos a largo plazo, extendiéndose en la cultura de las instituciones y la sociedad. Según Mara Costa y Rafael S. Gagliano (2000):

En las prácticas institucionales cotidianas, los menores son legajos, historias clínicas, prontuarios o "sujetos" de programas. La idea del menor como legajo, prontuario, etcétera, según la derivación institucional que tenga, está en el centro de la distinción entre niño y menor.

Rige un proceso de minorización y éste no solamente compete a una etapa de la vida, es decir, no concluye con la mayoría de edad como se ordena en lo jurídico, sino que dejan marcas tan estructurales que aquellos que han transitado ese camino continúan en él más tarde o más temprano a través de diferentes dispositivos

⁵ Durante la primera presidencia de Yrigoyen (1916-1922) se sancionó, el 21 de octubre de 1919, la ley 10.903 de Patronato de Menores o "Ley Agote".

institucionales. Es el caso de un niño que transitó como menor por diferentes instituciones del Consejo y que ya adulto mayor vive en un geriátrico que dirige el mismo Consejo Nacional del Menor y la Familia. La institucionalización total es, también, un efecto de esas políticas públicas.

Minorizar a un niño no es solamente “acogerlo y protegerlo” dentro de las instituciones de la minoridad, sino también suscribir e instalar desde las prácticas sociales una subjetividad que transite por un surco predestinado. Casos que son noticia diaria de abandono y mendicidad se repiten en madres que habiendo egresado de institutos ellas mismas, duplican la condición en sus hijos generando un retorno al circuito de la minoridad. Esta comprobación amplía la mirada con respecto a la profundidad de la condición de hacerse menor, en el sentido que estructura una subjetividad perdurable en el tiempo. Es difícil que alguien cruce los puentes porque hay redes e intereses tramados para que esa subjetividad se refuerce en el tiempo; del instituto a la cárcel, de la cárcel al geriátrico. Aquí hay un sistema paralelo, dos carriles por donde circulan, por un lado, los niños y, por el otro, los menores, con una distinción en cuanto a que el menor tiene marcas indelebles con respecto a su subjetividad adulta. (pag. 85 Y 86)

La ley provincial 13.298 y la ley nacional 26.061, van a intentar transformar este paradigma. En el caso de la Ley Provincial, al proceso de sanción le antecede un proceso de participación donde distintos sectores de trabajadores, universidades, sindicatos, organismos de derechos humanos, conforman un foro, el Foro por los Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud de la Provincia de Buenos Aires, que en articulación con áreas del estado buscaban visibilizar la cuestión de la niñez como responsabilidad de los estados y la desjudicialización de los procesos que “minorizaban” la niñez. Este Foro, en asociación con artistas y organizaciones culturales, tendió una verdadera red de visibilización del problema de minorizar la infancia y la necesidad de adecuar las leyes a un paradigma acorde a la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Esta nueva legislación exige cambios culturales en los organismos del estado que intervienen en la gestión de las políticas de niñez, pero también exigen un cambio que posibilite que la sociedad considere a los niños y niñas sujetos plenos de derechos y que pueda creer en las voces de esos sujetos en la construcción de lo social.

A nivel provincial también se intentó reformar el poder judicial en el marco de un régimen garantista, con la sanción de decretos que crean el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, donde se promueve la prevención del delito y la protección de los derechos de niños y jóvenes en conflicto con la Ley. Reglamenta además los modos de intervención del fuero penal y de familia y propende a la inserción del joven en su comunidad de origen. Como logros del Sistema de Responsabilidad podemos destacar la relación más equitativa entre poder judicial y ejecutivo en la resolución de problemáticas, la limitación de la figura del juez al intervenir otros actores en el proceso (fiscal, defensor, asesor de incapaces, CTA, entre otros), la creación de centros de recepción de menores (aislándolos de las comisarías tradicionales donde la población es adulta) y la creación de los Centros

de Referencia (hay 21 en la Provincia de Buenos Aires, divididos por Departamento Judicial), donde un equipo interdisciplinarios trabaja en la problemática del niño/a desde una estrategia de intervención basada en la autonomía de los niños/as, el acercamiento con las familias y la construcción de redes con instituciones del territorio de los sujetos.

Se trata de sustituir la práctica de la “derivación” de casos entre instituciones por la construcción de relaciones de corresponsabilidad e independencia entre las mismas, con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. En este sentido la corresponsabilidad habilita a la Universidad y otras instituciones a intervenir desde prácticas concretas en la promoción y protección de derechos de niños/as. Es de destacar que los Centros de Referencia intervienen en el territorio del joven, aunque intervenga un juzgado diferente, proponiendo un modelo de inserción e integración que pone énfasis en las redes territoriales de los sujetos y generan alternativas a la privación de la libertad.

Acuerdo con el Foro por los Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud de la Provincia de Buenos Aires (2010) en plantear las siguientes diferencias entre la Ley de Patronato y el paradigma de protección integral, en las que se incluyen la ley provincial 13.298 y la ley nacional 26.061 :

PARADIGMA DE CONTROL PATRONAL	PARADIGMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL
Se enmarca en la “Ley Agote” o ley de Patronato	Se enmarca en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en tratados Internacionales. Se materializa en la ley nacional 26.061 y las provinciales 13.298, 13.634 y 13.675
Se veía al niño como lo que NO es: un ser incapaz, “irregular”, sin derechos ni autonomía respecto de sus padres ni del Estado.	Se ve al niño como ES: es un ser con capacidad, ni “irregular” ni “regular”. Un sujeto de derechos con autonomía de sus padres y del Estado
El niño carecía de derechos porque “no tenía” el grado de desarrollo de un adulto	El niño tiene los derechos de todo ser humano, más los especiales por estar en proceso de desarrollo
Al niño se lo llamaba, despectivamente, menor	Al niño se lo llama niño
El sistema estaba focalizado sobre niños pobres, que indistintamente se llamaba “carenciados”, “abandonados”, “inadaptados”, “infractores”, etc	El sistema es abierto a todos los niños, a través de políticas públicas universales, sin distinguir por raza, color, sexo, idioma, religión, nacionalidad o condición socioeconómica del niño o de su familia
El Estado intervenía sólo mediante el Poder Judicial (Juez de Menores).	El Estado Interviene mediante el Poder Ejecutivo y, en excepciones, mediante el Poder Judicial. El Juez de Menores desaparece
El Estado intervenía en toda situación de niñez, sin distinguir entre problemas socioeconómicos, de abandono o peligro moral o material del niño, o si había conflicto con la ley penal.	El Estado interviene según cada caso. El Poder Ejecutivo, con políticas públicas básicas (salud, educación, recreación, etc) o de protección especial (becas, subsidios, programas de alimentación, etc.). El judicial, ante conflictos con la ley penal y en medidas de separación del niño de su ámbito familiar (“medidas de abrigo”).
El juez de Menores era el “patrón” del niño: podía resolver su destino sin oírlo, sin atender la voluntad de los padres y sin reconocer su derecho de defensa.	Se debe escuchar al niño y tener en cuenta su interés superior y la voluntad de los padres. En un proceso penal el niño tiene derechos y garantías de los adultos y otros más.
Se considera abandono o peligro moral o material del niño a las situaciones generadas por la pobreza de la familia.	Las situaciones de pobreza nunca pueden considerarse abandono o peligro material o moral
El juez de Menores podía excluir al niño de la familia e internarlo en un instituto.	Se prioriza la contención en el núcleo familiar y por ello no se internará al niño en un instituto. Excepcionalmente y por tiempo limitado, podrá atribuírsele un ambiente familiar alternativo.

Es importante reconocer que estos cambios legislativos están muy lejos de ser acompañados por cambios en las culturas organizacionales, sobre todo en el caso del poder judicial (pensemos también que el cambio de paradigma en cuanto al tratamiento de niñas y niños implica un puente seguro entre el poder ejecutivo y judicial para trabajar la inserción, inclusión, protección e implementación de medidas preventivas, además de grados importantes de articulación entre el nivel nacional, provincial y municipal), que nos permitan estar más cerca de no criminalizar a los jóvenes o tratarlos como sujetos plenos de derecho. Seguimos siendo un país con un índice alto de condenas que implican encierro en niños de 16 a 18 años. También es importante señalar que somos el primer país en la región con legislaciones de este tipo. En Chile, por ejemplo, estos avances recién se están empezando a discutir.

Por otra parte, en cuanto a la legislación que contiene a Mundo Niño, es crucial la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, como sustituyente a la Ley de Radiodifusión 22.285, promulgada en 1980 por la dictadura. La nueva ley busca la reestructuración de la comunicación nacional a partir de la desconcentración de medios, propendiendo a dar garantías de participación a instituciones públicas, organizaciones sociales y a la ciudadanía como productores activos de la comunicación social. Esta ley tiene entre sus iniciativas la democratización, universalización y desmonopolización de los medios audiovisuales argentinos, permitiendo la participación de cooperativas y facilitando plazos de las licencias. También apoya los contenidos nacionales con una participación más activa de lo Estatal, los medios municipales y provinciales, las organizaciones civiles, universitarias y educativas.

Algo que resulta fundamental para organizaciones como Mundo Niño es un apartado de la ley sobre la Infancia y la televisión, en él se enuncia la previsión de un Fondo de Fomento Concursable para la Producción de Programas de Televisión de Calidad para Niños, Niñas y Adolescentes, para desarrollar estrategias comunicacionales de carácter educativo, cultural e infantil (Pedraza Tabarés, Andres. 2014. Integrante del Proyecto).

La Ley de Servicios de Comunicación audiovisual, además de fomentar la producción de contenidos educativos e infantiles, eje que la anterior ley no garantizaba, establece una clara articulación con la Convención Internacional de los Derechos del niño, la ley Nacional 26.206 de Educación Nacional y la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, incluyendo a las provinciales, en nuestro caso la 13.298 analizada más arriba.

A continuación se presentan los artículos de la Ley más relevantes para la infancia, considerando que esta Ley está en un proceso de ser reconocida para su aplicación, situación que todavía no nos permite recorrerla en las experiencias que genera (Min. Derechos Humanos-Gobierno de Salta. 2013):

"Artículo 17. Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia.

La autoridad de aplicación deberá conformar un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, multidisciplinario, pluralista, y federal integrado por personas y organizaciones sociales con reconocida trayectoria en el tema y por representantes de niños, niñas y adolescentes. El mismo tendrá entre sus funciones:

- a) La elaboración de propuestas dirigidas a incrementar la calidad de la programación dirigida a los niños, niñas y adolescentes;
- b) Establecer criterios y diagnósticos de contenidos recomendados o prioritarios y, asimismo, señalar los contenidos inconvenientes o dañinos para los niños, niñas y adolescentes, con el aval de argumentos teóricos y análisis empíricos;
- c) Seleccionar con base en un modelo objetivo de evaluación, los proyectos que se presenten al Fondo de Fomento Concursable previsto en el artículo;
- d) Propiciar la realización de investigaciones y estudios sobre audiovisual e infancia y de programas de capacitación en la especialidad;

Artículo 68. Protección de la niñez y contenidos dedicados.

En todos los casos los contenidos de la programación, de sus avances y de la publicidad deben ajustarse a:

- a) En el horario desde las 6.00 y hasta las 22.00 horas deberán ser aptos para todo público;
- b) Desde las 22.00 y hasta las 6.00 horas se podrán emitir programas considerados aptos para mayores.

En el comienzo de los programas que no fueren aptos para todo público, se deberá emitir la calificación que el mismo merece.

No será permitida la participación de niños o niñas menores de doce (12) años en programas que se emitan entre las 22 y las 8 horas, salvo que éstos hayan sido grabados fuera de ese horario, circunstancia que se deberá mencionar en su emisión.

Artículo 70. La programación de los servicios previstos en esta ley deberá evitar contenidos que incluyan tratos discriminatorios basados en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opciones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento, el aspecto físico, la presencia de discapacidades o que menoscaben la dignidad humana o induzcan a comportamientos perjudiciales para el ambiente o para la salud de las personas y la integridad de los niños, niñas o adolescentes.

Artículo 71. Quienes produzcan, distribuyan, emitan o de cualquier forma obtengan beneficios por la transmisión de programas y/o publicidad velarán por el cumplimiento de lo dispuesto por las leyes... y 26.061, sobre protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes así como de sus normas complementarias y/o modificatorias y de las normas que se dicten para la protección de la salud y de protección ante conductas discriminatorias.

Artículo 81. Emisión de publicidad.

Los licenciarios o autorizados de los servicios de comunicación audiovisual podrán emitir publicidad conforme a (...):

- f) No se emitirá publicidad subliminal entendida por tal la que posee aptitud para producir estímulos inconscientes presentados debajo del umbral sensorial absoluto;
- g) Se cumplirá lo estipulado para el uso del idioma y la protección al menor;
- h) La publicidad destinada a niñas y niños no debe incitar a la compra de productos explotando su inexperiencia y credulidad.

Artículo 121. Son objetivos de Radio y Televisión Argentina Sociedad del Estado:

- a) Promover y desarrollar el respeto por los derechos humanos consagrados en la Constitución Nacional y en las Declaraciones y Convenciones incorporadas a la misma;
- b) Respetar y promover el pluralismo político, religioso, social, cultural, lingüístico y étnico;
- c) Garantizar el derecho a la información de todos los habitantes de la Nación Argentina;
- d) Contribuir con la educación formal y no formal de la población, con programas destinados a sus diferentes sectores sociales;
- e) Promover el desarrollo y la protección de la identidad nacional, en el marco pluricultural de todas las regiones que integran la República Argentina;
- f) Destinar espacios a contenidos de programación dedicados al público infantil, así como a sectores de la población no contemplados por el sector comercial;

Artículo 149. Servicios de radiodifusión sonora por modulación de frecuencia pertenecientes al sistema educativo.

La autoridad de aplicación podrá otorgar, en forma directa por razones fundadas, autorizaciones para la operación de servicios de radiodifusión a establecimientos educativos de gestión estatal. El titular de la autorización será la autoridad educativa jurisdiccional, quién seleccionará para cada localidad los establecimientos que podrán operar el servicio de comunicación audiovisual.

Artículo 153. Facúltase al Poder Ejecutivo nacional a implementar políticas públicas estratégicas para la promoción y defensa de la industria audiovisual nacional (...) A tal efecto, deberá adoptar medidas destinadas a promover la conformación y desarrollo de conglomerados de producción de contenidos audiovisuales nacionales para todos los formatos y soportes, facilitando el diálogo, la cooperación y la organización empresarial entre los actores económicos y las instituciones públicas, privadas y académicas, en beneficio de la competitividad. Para ello, se establecerán marcos que tengan por finalidad:

- g) Desarrollar estrategias y coproducciones internacionales que permitan producir más televisión y radio de carácter educativo, cultural e infantil. A tal efecto deberá prever la creación de un Fondo de Fomento Concursable para la Producción de Programas de Televisión de Calidad para Niños, Niñas y Adolescentes.

La Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, también establece en sus artículos la relación que los sujetos guardan con los medios públicos:

Artículo 10. Derecho a la vida privada e intimidad familiar. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la vida privada e intimidad de y en la vida familiar. Estos derechos no pueden ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales.

Artículo 22. Derecho a la Dignidad. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser respetados en su dignidad, reputación y propia imagen. Se prohíbe exponer, difundir o divulgar datos, informaciones o imágenes que permitan identificar, directa o indirectamente a los sujetos de esta ley, a través de cualquier medio de comunicación o publicación en contra de su voluntad y la de sus padres, representantes legales o responsables, cuando se lesionen su dignidad o la reputación de las niñas, niños y adolescentes o que constituyan injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada o intimidad familiar.

Artículo 24. Derecho a opinar y a ser oído. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:

a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés;

b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.

Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

En estos momentos es difícil hacer un análisis de cómo estos cambios legislativos se están implementando, ya que esta ley fue modificada por un Decreto de 2016 y disueltas las autoridades de aplicación. Si me pareció importante ubicar aquellos artículos que pueden dar cuenta de un paradigma de derechos con respecto a los niños/as y los medios.

La aprobación de esta ley en 2009 nunca gozó de un proceso que implicara plena aplicación, dado que la desconcentración de medios que implicaba nunca fue realizada, sobre todo por las acciones judiciales y las operaciones de prensa que el grupo concentrado de medios "Clarín" ha impulsado. A pesar de ello, había un proceso de financiamiento y capacitación para la gestión de medios comunitarios, donde las Universidades ocupaban un lugar central, que se venía realizando y que hoy está siendo obstaculizado por las acciones de gobierno.

MUNDO NIÑO EMPIEZA SU HISTORIA.

En 2006, la Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos (UdeP) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata es invitada a participar del Foro por los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud de la Provincia de Buenos Aires. Este foro fue creado el 23 de Agosto de 2004 por distintos organismos del estado, organizaciones sociales, sindicales y culturales interesadas en derogar el patronato como paradigma de tratamiento de la niñez. Cuatro meses más tarde se promulga la Ley Provincial 13.298. El Foro empieza a constituirse en la herramienta para el cambio cultural que posibilite un cambio de paradigma.

Recordemos que la UdeP es un espacio de formación en comunicación que integra docentes, graduados y alumnos en procesos de comunicación con la comunidad para el desarrollo de los pueblos. En estos 11 años el programa ha trabajado en distintos territorios (barriales, municipales, provinciales, nacionales y latinoamericanos), con distintos actores: jóvenes, mujeres, niños y en distintos contextos (urbanos, rurales y el encierro). En estos procesos siempre hay una dimensión educativa donde se comparten herramientas y saberes sobre lenguajes de comunicación como el radiofónico, el audiovisual y el gráfico.

La UdeP empieza a participar de las reuniones del Foro, cuyo objetivo entre 2006 y 2007, tenía que ver con la visibilización de la ley (13.298) y sus sentidos transformadores, construyendo posibilidades para su implementación. Algunos comunicadores empezamos a pensar que el Foro estaba integrado por adultos y que era necesario “preguntarle” a los propios niños/as cómo era que veían el tratamiento de la niñez y cómo les gustaría que fuera. Esta sencilla conclusión desemboca en una experiencia de trabajo con niños desde un paradigma integral de la niñez donde se promovía la autonomía y la toma de decisiones en procesos de producción de mensajes.

Se conforma un equipo para realizar un Taller de comunicación con niños y niñas que pueda recuperar, a través de productos de comunicación, sus sentires y deseos para ser compartidos dentro de la estrategia del Foro “Cultura por los Pibes: Campaña de Comunicación para la Promoción de Derechos”. Es así como en 2007 se realiza el Multimedial, junto al 2º año de la EPB Nº 10 de la ciudad de La Plata, en el Marco del Foro de Promoción de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires. Esta escuela es pública y está ubicada en un lugar céntrico de la ciudad. Los niños construían distintos materiales que hablaban sobre el mundo que ven y el que desean como estrategia para dialogar con el mundo adulto.

La UdeP propone una intervención desde la comunicación que pudiera acercar al Foro los pareceres y sentires de distintos niños sobre su realidad y la que desean; considerando que era necesario que el espacio pusiera como protagonistas a los niños/as. Desde este horizonte se conformó un proceso educativo/comunicativo donde en tres jornadas de trabajo se ponían en juego dinámicas que disparaban la reflexión y producción sobre la

realidad y el deseo de los niños. En este proceso los niños produjeron mensajes propios (una historieta, una canción, un rompecabezas, postales, cuentos) que nos hablaban de su mundo y sus deseos.

A partir de este encuentro empezamos a vincularnos con el campo comunicación/niñez desde una intervención que nos asombró y nos permitió producir nuevos conocimientos sobre las infancias en relación a las políticas públicas, las concepciones sobre la niñez, el trabajo en comunicación con niños/as y los procesos educativos.

El Foro tuvo espacios por donde circulaban los mensajes, pero se priorizaron aquellos que tenían una calidad comercial y estaban hechas por "famosos". Incluso en un encuentro donde participamos las organizaciones que integrábamos el Foro, los productos no fueron mostrados, eligiéndose aquellos de grupos de reconocida trayectoria cultural y que estaban coordinados por adultos. Por eso digo que nuestra participación tuvo un escaso impacto político en ese espacio y nuestro deseo de incluir voces niñas no pudo concretarse.

Si bien el impacto de los productos realizados por los niños fue escaso, si consideramos la campaña general, que incluyó spots para radio y televisión masivos, el proceso dejó los siguientes aprendizajes:

- Quedó conformado un grupo de jóvenes comunicadores interesados en las cuestiones de niñez y comunicación.
- Se probó una metodología de producción en talleres por grupo de interés temático y lenguajes que integraba lo lúdico y la producción de mensajes viable con niños/as.
- Se reconocieron la multiplicidad de límites del mundo adulto, incluso en aquellos que trabajan “por” y “para” los niños, para trabajar “con” los niños y reconocer sus temporalidades y modalidades de producción de sentidos. Pensábamos que desde el campo comunicación/niñez necesitamos pensar en una praxis que “desde” los niños (y no para) recupere sus voces, experiencias y deseos como forma de poner verdaderamente en práctica los derechos de niñas/os y jóvenes y transformar en sentidos propios el desarrollo de nuestros pueblos.
- Se reconoció la posibilidad y pertinencia de la necesidad de incluir un marco político en el trabajo con niños/as.

En estos sentidos, el taller realizado tenía como objetivo descripto en su cronograma:

Reconocer y multiplicar la perspectiva de los niños sobre el mundo que desean, poniendo énfasis en recuperar sus saberes e imaginación como potencial para transformar las realidades negativas del mundo actual. Los productos serán expuestos en el Teatro Argentino en una muestra de producciones de los distintos trabajos realizados en el marco de la convocatoria de la CTA para ponerle vida al cambio de la Ley de Patronato. La propuesta es que los organismos vinculados a la

gestión puedan incluir a la perspectiva de los niños y sus necesidades a la toma de decisiones y a sus propias reflexiones (2007).

Quedaba así establecido incorporar la dimensión política en dos sentidos: tratar a los niños/as como sujetos políticos, con autonomía de pensamiento y decisión y ampliar las capacidades de comunicación de los colectivos de niños/as con los adultos y organizaciones políticas de una sociedad. El trabajo en el marco de la Ley de Promoción y Protección de Derechos y el ejercicio de la responsabilidad del Estado como actor fundamental en la generación de inclusión, constituyeron el marco posible para pensar nuevas políticas que acerquen la situación de niñas y niños a lo que verdaderamente deseamos como sociedad.

Es desde este lugar que el equipo Mundo Niño pensó que la comunicación al relacionar, acercar, encontrar y enredar es fundamental para gestionar los cambios culturales necesarios para que la situación de niños y niñas pueda transformarse. La comunicación es el instrumento y la práctica que puede hacer posible que los niños y niñas tengan voz y participación en los procesos decisorios sobre su realidad presente y futura.

En el recorrido de formación sobre comunicación/niñez han sido muy importantes los aportes del Proyecto de Comunicación para la Infancia de Colombia (PCIN) y los de la comunicadora/educadora Colombiana Aura Patricia Orozco Araujo. Nos han ayudado a pensar la niñez, sus contextos y los aportes de la comunicación a las políticas públicas. Acordamos con ellos en concebir a las niñas y a los niños como seres humanos integrales en proceso de formación, con intereses, opiniones, expresiones y maneras propias de conocer y de relacionarse con su entorno, en definitiva, con una forma válida y respetable de ver la vida; ellas y ellos crean mundos fantásticos a través de sus juegos, su curiosidad y su imaginación.

Las niñas y los niños son Sujetos de Derecho por ser protagonistas de su realidad y de su propio desarrollo, con responsabilidad de la familia y corresponsabilidad del Estado y de la sociedad, por ser capaces de ejercer sus derechos, de exigir su cumplimiento, de participar en procesos sociales y de ser conscientes de que los demás también son Sujetos de Derecho (Díaz Soto y Orozco, 2001).

Diana Díaz Soto y Aura Patricia Orozco (2001, p. 9) han construido un “decálogo de principios” en comunicación y niñez que nos ha ayudado a pensar nuestros procesos de trabajo:

1. Las niñas y los niños son presente y futuro. La infancia es destino.
2. Las niñas y los niños son Sujetos de Derecho.
3. Las niñas y los niños son gestores de su propio desarrollo.
4. Los adultos son partícipes responsables en el desarrollo de las niñas y los niños.
5. La comunicación contribuye al desarrollo integral de la infancia y al reconocimiento de sus derechos.

6. La comunicación es un puente a través del cual el niño y la niña se reconoce a sí mismo y a su entorno.
7. La comunicación es afectiva y efectiva en la medida en que se reconoce a las niñas y a los niños con sus condiciones individuales, sociales y culturales.
8. La imaginación, la creatividad y la lúdica poseen su propia fortaleza.
9. Las niñas y los niños son personas con capacidad para explorar y descubrir el mundo, de aprender de él y con él.
10. El universo infantil es más grande que el tamaño de las niñas y los niños”.

En el encuentro con niños y niñas he realizado algunas otras observaciones, completando el decálogo de nuestras compañeras comunicadoras colombianas:

11. Es imposible vivir sin el niño interno y por ello es imposible el trabajo con niños si no es desde nuestra propia infancia.
12. Los niños ante cualquier situación son niños, por eso es importante mirar con mirada niña lo que les pasa. Muchas veces los adultos tendemos a poner en clave adulta sus problemas, poniendo en juego realidades que los niños no sienten cercanas.
13. La gramática niña vincula lo real con el deseo, el presente y el futuro que está siendo, por ello las comunidades que se vinculen con esta gramática podrán construir su realidad desde el deseo.
14. Los niños/as deben tomar decisiones sobre su vida porque son sujetos de conocimiento.
15. El modo en que se vinculan los niños/as nos enseña a los adultos, sólo hace falta que los miremos y escuchemos.
16. Los niños/as tienen capacidades y habilidades comunicativas, creativas y sensitivas fundamentales para transformar la realidad en sentidos propios aceptando lo diverso y facilitando esos procesos desde creencias sencillas.
17. Los niños y niñas se vinculan desde el afecto; el amor es inseparable de los procesos de aprendizaje. La puesta en juego del cuerpo en los procesos de producción de conocimientos es algo “natural” en los niños/as, desligando la construcción de conocimientos de los procesos positivistas.
18. Los niños y niñas tienen una conciencia planetaria que les permite vivir armónicamente las relaciones consigo mismos, con los otros y con el universo.

Este "decálogo" no tiene pretensiones ontológicas, no hay un modo "natural" y "normal" de ser niños o niñas; su objetivo es más bien metodológico, en el sentido de que estas

ideas sencillas recuperan la idea de crecimiento como proceso y nos permiten colocarnos en una posición niña en los procesos de trabajo. En suma, permiten el trabajo con niños desde nuestro propio ser niño interno, genera un espacio de conexión y de entendimiento para la conversación y producción con esos colectivos.

Bibliografía:

Abelardo Ramos, J. (2015). Revolución y contrarevolución en la Argentina. Tomo 5. La era del peronismo (1943-1976), Buenos Aires: Ediciones Continente.

Abuelas de Plaza de Mayo (2015). Niños desaparecidos. Jóvenes localizados. 1975-2015, Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo y Universidad Nacional de Quilmes.

Argentina, Presidencia de la Nación, Dirección Nacional de Servicios Estadísticos (1947). IV Censo General de la Nación, tomo I.

Argentina, Presidencia de la Nación, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo General de la Nación, 1970, Parte Única.

Argentina, UNICEF Y CEPAL (2006). Documento de Difusión: Efectos de la crisis en argentina. Las políticas del estado y sus consecuencias para la infancia.

Ariès Philippe (1962) Centuries of childhood Pinguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England Auyero, Javier (1993) "Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud.

De Sousa Santos, B. Una epistemología del Sur, México, Siglo XXI Editores, 2009.

Carrillo, R (1954). *Nace un hijo*, Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública de la Nación.

Díaz Soto, D y Orozco Araujo, P (2001). Proyecto de Comunicación para la Infancia: Una Experiencia que Reconoce la Expresión de las Niñas y los Niños y su Participación como Ciudadanos, Bogotá, Colombia: revista Signo y Pensamiento.

Duschatzky, Silvia. Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Editorial Paidós. Colección: Tramas Sociales. Buenos Aires, 2000.

Gociol, J (2001). Un golpe a los libros (1976-1983), Buenos Aires, Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General del Libro y Promoción de la Lectura, fragmentos extraídos en 2014.

<http://www.imaginaria.com.ar/04/8/prohibidos.htm>

Huergo, J (n.d). El peronismo como pedagogía popular y la educación: 1945-1955. obtenida en 2015.

<http://educoopfreire.com.ar/el-peronismo-como-pedagogia-popular-y-la-educacion-1945-1955.html>

Llobet, Valeria. Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en

las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990 en KAIROS, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, Año 15 N° 28, Noviembre de 2011.

Ministerio de Derechos Humanos - Gobierno de Salta (2013). *Los chicos, las chicas y sus derechos en la comunicación: Guía para un tratamiento periodístico adecuado de las temáticas de niñez y adolescencia*. - 1a ed. - Salta : Mundo Gráfico Salta Editorial.

Mires, F. (1988). *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*, México: Siglo XXI Editores.

Morrone, B (2011). *Soltando amarras. Claves para comprender la historia pendiente de la enfermería argentina*, Buenos Aires: Ediciones Suárez.

Parbst, R (n.d). Las frazadas de la fundación Eva Perón obtenido en 2015.
<http://historiadelperonismo.com/las-frazadas-de-la-fundacion/>

Perón, E (1949, 14 de Julio). Discurso en la ceremonia inaugural de la Ciudad Infantil obtenido en 2014.
<http://historiadelperonismo.com>

Perón, E (1952). *La razón de mi vida*. Buenos Aires: Ediciones Peuser.

Sokolovsky, J (2006), Los niños y la familia: dos nociones inherentes. En Fazzio, A y Sokolovsky, J (Ed.), *Cuestiones de la Niñez. Aportes para la formulación de políticas públicas* (p. 45-68), Buenos Aires: Espacio Editorial y Universidad Nacional de Luján.

Villete, V. (2009, junio). Las prácticas profesionales en el marco de la nueva legislación de niñez. Trabajo presentado en VII Jornadas Bonaerenses de Trabajo Social. A 20 años de la Ley de Ejercicio Profesional, Villa Gesell, Buenos Aires.

CAPITULO 2. SOBERANÍA

...MI FAMILIA. MUNDO NIÑO ES DIVERTIDO.
CANTAMOS, BAILAMOS, JUGAMOS Y CREAMOS CUENTOS. A
OTROS NIÑOS QUIERO DECIRLES QUE SEAN FELICES.
LO QUE MÁS ME GUSTÓ FUE LA CREALINA
ALDANA JULIETA

...OTROS NIÑOS. MUNDO NIÑO ES LINDO, DIVERTIDO
Y APRENDIMOS JUEGOS. PUDE REÍR Y TENER DIVERSIÓN
TATI

...LOS MEJORES HERMANOS. MUNDO NIÑO ES DIVERTIDO
Y DULCE. JUGAMOS A LA MANCHA Y A LAS ESCONDIDAS
GRACIELITA

...MI HERMANITO, GONZA, GENA Y LAU.
MUNDO NIÑO ES LINDO
JHOSELINE

...MI HERMANO, MI MAMÁ Y MI PAPÁ. JUGAMOS,
ESCRIBIMOS Y DIBUJAMOS. MUNDO NIÑO ES MUY LINDO
Y MUY GRACIOSO. LO QUE MÁS ME GUSTÓ FUE DIBUJAR
MELANIE

...TODOS MIS COMPAÑEROS. EN MUNDO NIÑO
HAY CUADERNOS, LIBROS, CUENTOS. A LOS NIÑOS,
QUE SEAN FELICES Y TRABAJEN MUCHO.
LO QUE MÁS ME GUSTÓ FUE LA FAMILIA SAPO,
EL CHIPI CHIPI Y LOS CUENTOS E HISTORIAS
LUIS MIGUEL

este libro es para...



...MIS PRIMOS. CREO QUE ES LINDO Y DIVERTIDO.
LO QUE MÁS ME GUSTÓ FUE ESTAR CON OTROS CHICOS
MARTÍN

...MI FAMILIA Y MIS AMIGAS. MUNDO NIÑO ES DIVERTIDO
Y JUGAMOS MUCHO. HICIMOS HISTORIAS Y CUENTOS
ROMINA

...MIS AMIGAS Y MI HERMANA. ES DIVERTIDO
Y MUY LINDO, CONSTRUIMOS HISTORIAS Y CUENTOS.
JUGAR FUE LO QUE MÁS ME GUSTÓ
DAIANA

...LA FAMILIA Y LOS CHICOS DE PERIODISMO
Y PARA MIS AMIGOS. JUGAMOS A LA MANCHA,
A DIBUJAR, PINTAR Y A LA ESCONDIDA. LA PASAMOS
MUY LINDO Y ME DIVERTÍ MUCHO. LO QUE MÁS ME
GUSTÓ FUE COMPARTIR TODO LO QUE QUEREMOS HACER
ARACELI

...TODA MI FAMILIA Y MIS AMIGAS.
MUNDO NIÑO ES LINDO Y BUENO.
ME GUSTÓ JUGAR Y APRENDER JUEGOS NUEVOS
Y CUANDO HICIMOS EL LIBRO. LOS QUIERO MUNDO NIÑO
EVELYN JAZMÍN



...MI TÍO PEDRO, GENARO, LAURA Y MUKE.
A OTROS NIÑOS LES QUIERO DECIR QUE ES LINDO
Y DIVERTIDO. ME GUSTÓ PINTAR CON TEMPLERA
Y CUANDO FUIMOS A LA EXPO UNIVERSIDAD
CAROLINA LUJÁN

...MI MADRINA Y MI PADRINO.
FUE RELINDO, PINTAMOS CON FIBRAS Y TIZAS.
APRENDIMOS COSAS NUEVAS Y MUCHAS COSAS MÁS
LUZ

...LOS CHICOS, PORQUE QUIERO CONTAR HISTORIAS
Y TAMBIÉN PARA LOS CHICOS DE PERIODISMO.
EL MUNDO NIÑO ES GRANDE CON PERSONAS
Y CON CHICOS. LO QUE MÁS ME GUSTÓ FUE JUGAR
KEVIN

...MIS HERMANAS Y MI FAMILIA. PARA OTRAS AMIGAS,
Y MIS ABUELOS DE SALTA, QUE LEAN EL LIBRO
PARA QUE SIENTAN LA DIVERSIÓN Y LA ALEGRIA
QUE SENTÍ TODOS LOS JUEVES. LO QUE MÁS ME GUSTÓ
FUERON LAS ACUARELAS, LOS COLORES
Y HACER EL CUADERNO VIAJERO
FLORENCIA

...TODO EL MUNDO, A LA FAMILIA DE PAÍSES Y PUEBLOS.
CON NUEVOS JUEGOS, CON CANCIONES, CON RISAS,
CON DIBUJOS, CON HISTORIAS, CON DIVERSIÓN.
ME GUSTÓ TODO DE MUNDO NIÑO,
EL CHIPI CHIPI Y LA FAMILIA SAPO
VALERIA

este libro es para...



...LOS CHICOS DE ÁFRICA. MUNDO NIÑO
TIENE UN ZOOLOGICO Y UN PARQUE
CON FLORES Y POTATOS. ES DIVERTIDO
Y APRENDES A DIBUJAR, COMPARTIR Y JUGAR
ANALÍA

...MI MADRINA QUE ESTÁ EN BOLIVIA Y PARA MUKE.
MUNDO NIÑO ES LINDO Y CONSTRUIMOS HISTORIAS.
ME GUSTÓ QUE NOS ENSEÑEN JUEGOS NUEVOS,
A HACER CUENTOS, DIBUJAR Y PINTAR
MABEL LURDES

...VALENTÍN, PORQUE ES MI MEJOR AMIGO.
MUNDO NIÑO ES LINDO, JUGAMOS Y PINTAMOS.
ES ALEGRE Y DIVERTIDO. ME GUSTÓ PINTAR LOS DIBUJOS
EBER

...LILI, LA AMIGA DE MI MAMÁ. EN MUNDO NIÑO
JUGAMOS. ME GUSTÓ DIBUJAR Y PINTAR CON TEMPLERA
CELINA

...PAPÁ, MAMÁ Y MI ABUELO. FUE DIVERTIDO,
PINTAMOS E HICIMOS UN LIBRO
YOANA

...MIS ABUELOS, GONZA Y MI AMIGA PASCUALA
BRIAN



EL TERRITORIO DE LA EXPERIENCIA.

Del mismo modo en el que en el apartado anterior comencé por problematizar el modo en que se le restituye al sujeto niño/a su historicidad, en este momento del trabajo quiero hablar del territorio de la experiencia mundo niño desde sus habitantes. Así como hay una historia “oficial” y un revisionismo histórico, también hay una “cartografía oficial” y otra alternativa, social, participativa. “Los mapas son representaciones ideológicas. La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación utilitaria de los territorios” (Risler y Ares. 2013, p. 5). En este sentido, el mapeo clásico es una herramienta que sirvió para colonizar políticamente cómo concebimos un territorio.

A su vez, el modo en que los mapas aparecen, investidos de total realidad material,



también promueve una actitud pasiva frente a los límites que los grupos dominantes establecen. Un ejemplo claro y profundo desde las implicancias históricas y políticas lo constituye, en Argentina, el propio mapa realizado en estos últimos años por el Instituto Geográfico Nacional, donde la Antártida no es un apéndice dibujado en recuadro al costado de la parte continental de nuestra nación, sino una porción de territorio, que en medidas, es equivalente a la parte continental. Sin embargo, este nuevo mapa sigue sin incluirse en las prácticas de enseñanza de las escuelas y tampoco forma parte de lo que el “mercado” ofrece como mapas de la República Argentina.

Los mapas no emancipan en sí mismos, sin embargo, fortalecen o deslegitiman versiones sobre un mismo territorio que tienen impactos profundos sobre la soberanía y el destino de los pueblos. En este sentido, hemos realizado procesos en El Peligro, el territorio donde viven los chicos y chicas de Mundo Niño, que intentan producir sentidos propios acerca de la cartografía del lugar.

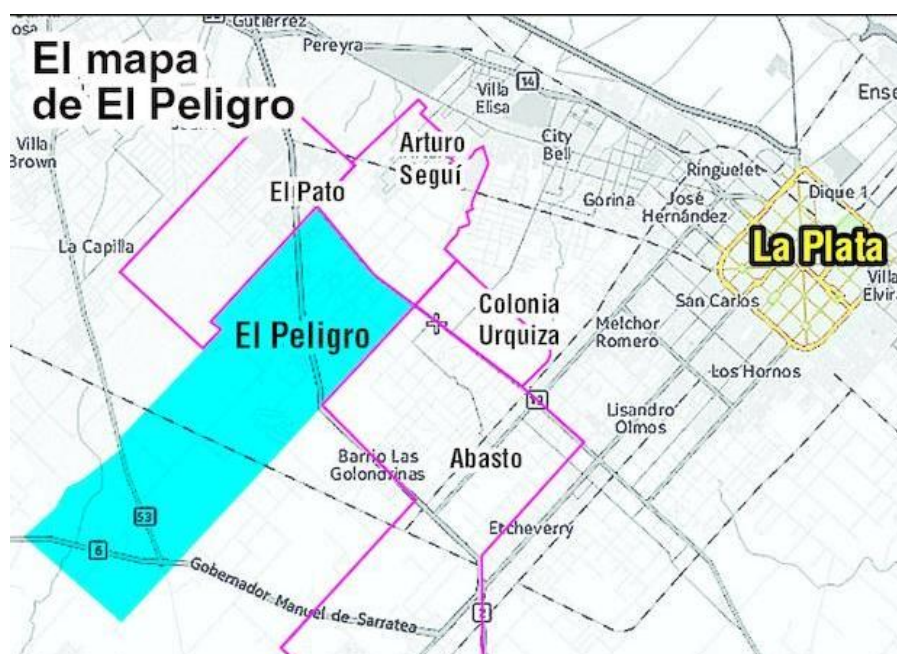
Desde la Cátedra Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas se viene trabajando en la Escuela N° 49 de El Peligro desde el año 2006. Los equipos de estudiantes y comunicadores realizaron diagnósticos en el lugar e implementaron distintas estrategias de comunicación para conectar al barrio, a los chicos, a las familias con la escuela y los docentes. Los mapeos y sentidos sobre el territorio se han construido asociados a estas estrategias de transformación. Estos diagnósticos han sido realizados desde una metodología que tiene como eje la participación de los actores de la

comunidad en la construcción de las situaciones que son punto de partida para gestionar los proyectos de comunicación que la Cátedra lleva adelante.

Estos informes contruidos en 10 años de trabajo recuperan las voces de los directivos de la escuela, referentes de organizaciones, los docentes, los niños y madres del barrio.

En 2006 se trabajó fortaleciendo la estrategia de convocatoria de la cooperadora. En esta experiencia vimos que la gente de El Peligro vive geográficamente distanciada de los centros urbanos del gran La Plata, que camina largas distancias para llegar a la escuela, que el trabajo en las quintas dificulta poder participar más, es un trabajo que se realiza a destajo y genera ganancias mínimas para las familias.

En los años que siguieron a esta primera intervención, el destinatario de los proyectos han sido los niños/as, abarcando en 2015 a todos los alumnos que van a la escuela. En estas intervenciones observamos y registramos una gran necesidad de los chicos y chicas a ser llamados a la participación activa. La escuela es el único espacio donde se juntan con sus compañeros-amigos, por ello disfrutan de las actividades que los colocan en interrelación con ellos mismos. Muchos de los chicos trabajan en las quintas junto a sus familias, por lo que la escuela también forma parte del “tiempo libre”. En suma, la escuela es casi el único espacio común que tienen para aprender, juntarse entre amigos, reírse y producir colectivamente. Otro lugar de esparcimiento lo constituye la feria “Yoel”, donde concurren en familia. Además de venta de ropa, hay bares y juegos para niños, constituyéndose en lugar de esparcimiento para los fines de semana.



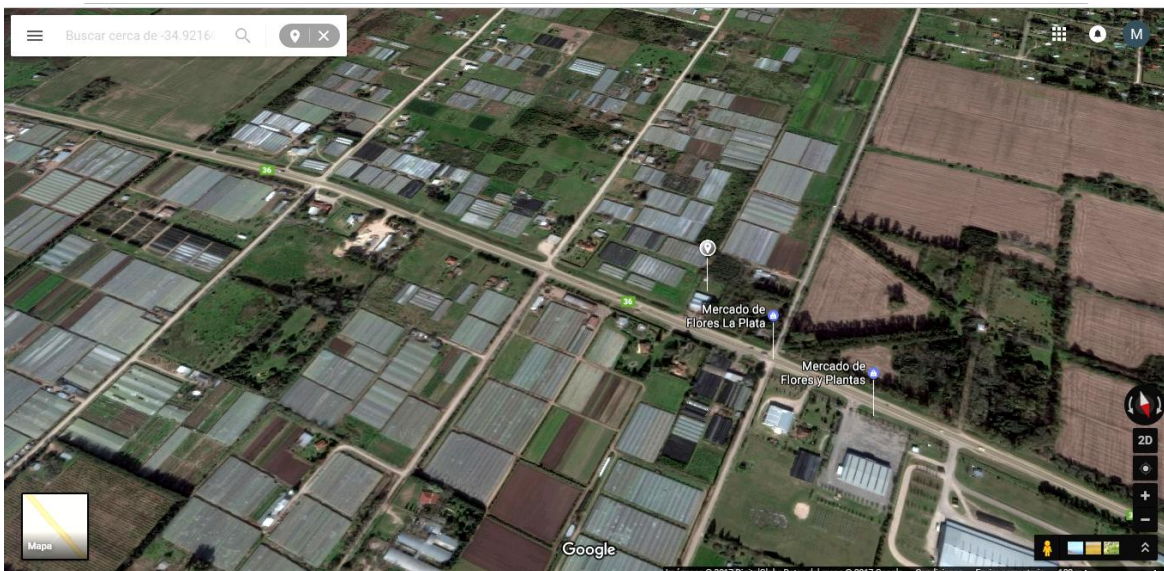
A partir del año 2016, se gestionaron proyectos de comunicación en la Escuela Agraria N° 1, donde concurren algunos de los chicos y chicas de la escuela primaria. La estrategia de

trabajo se realizó con 120 chicos del primer año de la escuela y tuvo como objetivo la integración social de los chicos del barrio con aquellos que provienen de la ciudad, y de otros trayectos formativos, y que eligen la escuela por su modalidad agraria. A los chicos de la zona se les dificulta el secundario en este establecimiento ya que deben combinar una modalidad de jornada extendida con el trabajo que realizan en las quintas.

En el caso de la escuela N° 49 podemos reconocer en algunos adultos una idea de los alumnos que no parte de las potencialidades de los niños sino de sus carencias. Es muy común el discurso de “pobrecito este niño que vive en estas condiciones”. Estos relatos colocan a los niños en un lugar donde parecen no tener capacidades. Las intervenciones también han insistido en mostrar las aptitudes para el trabajo colectivo, la diversidad cultural y de relatos que circulan por los niños/as y las aptitudes y actitudes para la expresión desde otros lenguajes de comunicación.

Estos niños y niñas tienen raíces y orígenes diversos, algunos provienen de Bolivia, otros de Paraguay, y otros del Norte de nuestro país. En este sentido es que aparecen en ellos muchas potencialidades asociadas a su historia y a sus territorios, como por ejemplo capacidades musicales y artísticas que provienen de sus antepasados o de saberes que han trascendido de generación en generación. La falta de espacios de expresión es un hecho importante que tiende a debilitar estas capacidades y dormirlas. Por esto, la escuela fomenta la inclusión de materias como plástica, música y educación física que pongan en relación el cuerpo y los distintos sentidos, para estimular y recrear las capacidades expresivas y creativas de los niños y niñas.

Como las familias vienen a trabajar en la actividad agrícola y se establecen en el interior de las quintas para producir intensivamente y generar recursos, muchas veces utilizan a los niños para trabajar y atender las tareas del hogar. Estas familias viven en casas precarias al interior de las quintas, donde se dedican a cultivar y cosechar flores y hortalizas o a la producción de huevos. Algunos son trabajadores golondrinas por lo que las familias migran según los tiempos de cosecha, entonces muchos niños solo están seis meses en la escuela y eso repercute no sólo en su proceso educativo sino también en el de todo el grado en general.



La localidad de El Peligro, fundada en 1874 (8 años antes de la fundación de la ciudad de La Plata) se halla situada a 34 km al Oeste del casco urbano fundacional de la Ciudad de La Plata y al Oeste de la localidad de Arturo Seguí, enmarcada entre las rutas provinciales 2 y 36, muy cerca del límite con los partidos de Berazategui y Florencio Varela.

De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, la localidad de El Peligro cuenta con 1.862 habitantes⁶. Se calcula que hoy la población se ha duplicado. La localidad debe su nombre a que era una zona peligrosa para el comercio en la época en que el transporte se realizaba en carretas. El origen del asentamiento poblacional y las características generales del tejido residencial están relacionados exclusivamente a la atracción que ejerce la ruta 2, de la cual depende casi exclusivamente; existiendo algún intento de conformación de trama urbana en el extremo oeste de dicha ruta a la altura del kilómetro 44,5.

En líneas generales puede referirse que las condiciones naturales para el asentamiento de la población son buenas, destacándose la aptitud de los suelos (posee un estrato de 40 cm. de tierra productiva) para el desarrollo de actividades productivas de carácter intensivo, por lo que se registra la existencia de establecimientos hortícolas, florícolas y avícolas, que se le asignan un carácter netamente periurbano. También se conoce a la zona como cinturón verde de La Plata. La región hortícola no sólo es una de las más importantes de la provincia, sino que es una de las más capitalizadas a nivel nacional. El Peligro se encuentra emplazado en el "cinturón verde" del partido de La Plata, que con 3709 hectáreas es la tercer localidad en importancia para la producción frutihortícola, luego de General Pueyrredón -4948 has- y Villarino -4217 (UNLP, 2012).

⁶ Actualmente el censo realizado en 2010 no fue sistematizado por la Ciudad, motivo por el cual no se puede acceder a esos datos. Tampoco contamos con datos parciales del INDEC ya que este organismo esta intervenido y sus páginas están cerradas.



Se cultiva sobre todo en invernáculos, dependiendo esta tecnología del uso intensivo de agroquímicos, ya que se busca controlar artificialmente el ambiente.

Cuadro de cultivos por hectáreas:

Lechuga	1349
Tomate	395
Alcaucil	306
Acelga	230
Espinaca	175
Maíz dulce	165
Pimiento	156
Brócoli	106
Repollo	100
Anco	91
Apio	74
Zapallo de tronco	73
Cebolla de verdeo	65

Coliflor	58
Remolacha	45
Chaucha	39
Puerro	38
Batata	37
Hinojo	33
Berenjena	31
Perejil	29
Papa	11
Zapallo	10

Estos datos fueron extraídos del Informe de Relevamiento de uso de agroquímicos y su impacto sobre la salud realizado por la Universidad Nacional de La Plata y El Defensor del Pueblo de La Provincia de Buenos Aires. Este informe fue realizado en 2012 y es el único informe que hasta la fecha se ha realizado.

La planta urbana cuenta con un centro, muy pequeño, en la intersección de la ruta 2 y la Avda. Arana, donde se polariza, casi exclusivamente, la actividad comercial e institucional de la localidad. Aislado de éste centro, e insuficientemente conectado, se reconoce una ocupación incipiente sobre la Ruta 36 (el caso de la Escuela nº 49 es un ejemplo). Excepto por el citado intento de conformación de una trama de grandes dimensiones en el extremo oeste de la ruta 2 a la altura del km.44,5, la localidad constituye una agrupación de actividades productivas por excelencia; por lo que la mayoría de las viviendas tienen establecimientos productivos incluidos.

Por una parte, se vincula y depende jurisdiccionalmente del Partido de La Plata; por otro, y debido a cuestiones de distancia y accesibilidad, se relaciona a través de la ruta 2 con el Partido de Berazategui, lo cual expresa en parte, las dificultades de comunicación con La Plata.

En relación a la estructura circulatoria regional, es posible reconocer dos sectores en conflicto por la superposición del tránsito vehicular y peatonal: el cruce de la ruta 2 a la altura de Avda. Arana (calle 419), y la intersección de la ruta 36 y la Avda. San Luis (allí se localiza la Escuela nº 49), a lo cual debe sumarse el recorrido de una línea de transporte público de pasajeros (línea Oeste). El lugar no cuenta con transporte interno, que conecte las zonas del mismo barrio, o la ruta 36 con la ruta 2.



La zona cuenta con una Delegación Municipal desde el año 2001, donde se realizan trámites sobre todo, sin embargo al estar asentada sobre ruta 2, los vecinos cercanos a ruta 36 se referencian con la delegación de Abasto, al no existir el transporte que conecte las rutas. Debido a esta distancia el equipo de trabajo de la Facultad de Periodismo también ha trabajado en el acceso a las políticas públicas por parte de esta parte del barrio. Realizándose en 2015 más de 300 trámites, articulándose con ANSES, el CAJ (Centro de Acceso a la Justicia), el Frente Patria Migrante y RENATEA (Registro Nacional de Trabajadores y Empleados Agrarios).



La comunidad rural de El Peligro es una zona que se sostiene económicamente a partir del trabajo agrícola relacionado con la producción de huevos, frutas, verduras y flores en

quintas en donde trabajan familias enteras llegadas desde Bolivia, Paraguay y el Norte del país. Carolina López, orientadora educacional de la escuela, les cuenta a unas estudiantes:

La casa de ellos son casillas, que tiene cuatro paredes, la mayoría de ellos viven hacinados, ponele viven dos familias por casilla y todos juntos, eso también lo vemos mucho por algunos temas. Nosotros acá en la escuela no tenemos casos en que haya habido algún abuso, si hay presunción pero con la presunción uno no hace nada, esto de pensar que viven muchas personas... está el novio o la pareja de la hermana, vive gente desconocida con ellos... son situaciones proclives a que se comentan abusos, u otras cosas, que los chicos vean cuando los padres tienen relaciones (Carolina Lopez, 2016)⁷.

La situación de las viviendas es precaria ya que los arrendatarios de la tierra no permiten mejoras en su calidad o en el acceso a servicios para que las familias no se establezcan. Son casillas de madera, muchas de ellas con pisos de tierra, con luz y agua. El agua es de pozo y los baños, en su mayoría, externos, son precarios y con calefones eléctricos. El gas es envasado, muchas de las familias accedieron al Programa de la Garrafa Social a través de las articulaciones con ANSES realizadas en 2015.

El Peligro es una comunidad con muy pocos espacios de encuentro, ya que debido a la extensión del territorio y al lugar que ocupa la actividad agrícola, se hace muy difícil promover espacios donde se produzcan intercambios, charlas y conversaciones sobre las problemáticas, las necesidades, y las posibles soluciones.

Como la mayoría de las familias que habitan, vienen de otros territorios a trabajar, muchas en condiciones de explotación, tienen muy pocas posibilidades de decidir sobre la educación suya y de sus hijos, y a su vez, muy poco margen para encontrar otros espacios de contención. La escuela ocupa el lugar central junto con las casas en este proceso de socialización, allí los niños se entrecruzan, intercambian, juegan y aprenden de los otros. A este rol que ocupa la escuela, desde las familias es muy difícil acompañarlo y fortalecerlo, ya que la intensidad del trabajo que llevan adelante en las quintas hace que quede muy poco margen para la educación de sus niños. Por el contrario, muchas veces los niños son los que ayudan y trabajan en las quintas al punto tal de faltar a la escuela.

Los chicos lo que no tienen son espacios de juego, no hay una plaza cerca, no hay nada, el único lugar donde yo veo que son felices dentro de la escuela es el recreo, en el recreo son felices. Nosotros tenemos un quiosquito que abre a la tarde y ellos le dicen “tienda” y por ahí cuando no está la tienda, el secretario se encarga de comprar las golosinas, los chicos vienen hasta mí y me dicen “¿señor no hay tienda hoy?”. Les gusta, vienen con veinte pesos y se compran todo. Después,

⁷ Entrevista a Carolina López, Orientadora Educacional perteneciente al equipo pedagógico de la Institución, realizadas en el marco del Trabajo Integrador Final “Niñez, cultura y ambiente en El Peligro. Un informe para la promoción de derechos” de Suárez, María Luz y Ordás, Araceli María.

también hay una feria, la famosa feria YOEL, debe ser medio como una feria paraguaya supongo yo, que está en ruta 36 al fondo, que ellos te hablan de una manera... para ellos es como ir al shopping. Venden cosas usadas, pero que están en buen estado y le digo “ahh!! Esas zapatillitas te las compraste en la feria Yoel” o vienen con los aritos de plástico, ellos se lo compraron en la feria Yoel y están encantados. Entonces, esto también pasa, que las pequeñas cosas se valoran mucho.

Yo pensaba en el tema de identidad, ese tema lo tengo muy presente, cuestiones con el nombre propio, los chicos no saben la fecha de su cumpleaños, les decís “hoy es tu cumpleaños, porque hoy hace diez años, naciste vos...” y te preguntan... “entonces, el día de mi cumpleaños es mi nacimiento?” Entonces bueno, por ahí podemos generar eso también. Pero ves a una mamá que no piensa a su hijo, que no lo ve venir, no lo aloja en su historia familiar, no tiene identidad... bueno pero son cuestiones culturales... eso es generalmente lo que pasa (Carolina Lopez, 2016).

A su vez, por fuera de la institución escuela, no hay otros festejos que promuevan el sentido de arraigo o el sentido de pertenencia a un territorio o comunidad, como podrían ser las fiestas populares. Debido a esto es que se hace muy difícil pensar la identidad, valorar las raíces, la historia, las costumbres.

Sabemos del potencial de desarrollo que posee disparar la palabra en una comunidad, ya que hablar y comunicarse con el otro hace que se generen intercambios y situaciones de entreaprendizaje. Por eso vemos a las pocas posibilidades de expresión que hay en la comunidad de El Peligro como la principal problemática a trabajar y la cual nos parece central para desarrollar, en pos de promover espacios que pongan a dialogar las múltiples prácticas culturales que se insertan en ese territorio. (Equipo Mundo Niño, 2010, p. 5).

De la mano de la falta de expresión y como una consecuencia, aparece el aislamiento social que sufren las familias, ya que no encuentran muchas posibilidades para salir de sus casas y encontrarse con vecinos, otros familiares y de ese modo, las soluciones comunes a sus precarias condiciones de vida aparecen cada vez más lejanas. Esto se relaciona, y tiene causas estructurales que están arraigadas y son más difíciles de transformar, como lo es la exclusión económica a la que están expuestos los quinteros y trabajadores golondrinas de El Peligro.

En cuanto a los servicios locales de salud podemos decir que son deficientes en varios sentidos: quedan lejos, fuera de las quintas, en una de sus unidades sanitarias existe un maltrato declarado a las mujeres migrantes y sobre todo a aquellas que están cobrando la Asignación Universal por Hijo, que para su continuidad necesitan de una certificación de salud expedido por la salitas. Las ambulancias no entran a las quintas, sólo se dirigen a la Unidad Sanitaria, y tampoco funcionan los días de lluvia. Cuando tienen "algo grave"

recurren al Hospital Provincial de Melchor Romero. La otra unidad sanitaria esta sobreexigida y se encuentra más próxima a un conglomerado poblacional llamado Villa Urquiza. En unas entrevistas con vecinos, Luz Suárez y Araceli Ordás, rescataron los siguientes comentarios:

"Es que Graciela, por ahí iba una persona tarde y decía: "hoy no te doy turno o venite otro día" y ahora, yo veo, no? Porque hace poco llevé a mi nena a control y yo también he ido, tengo ahí a mi ginecóloga, las vacunas, todo. Para los chicos nos hacen ir temprano, para sacar turno, y ahí tenemos que estar, toda la mañana y la doctora recién va a las 9:00 o por ahí 9:30 o 10:00 o directamente no va, entonces tenemos que estar ahí esperando".

"No, no porque ya te digo, esa vuelta cuando fui a la salita a preguntar si podía ir una ambulancia a la casa me dijeron que no, si vas a la salita a pedir una ambulancia, la ambulancia no puede llegar a la casa, lo que si puede llegar es a una salita cercana, pero a la casa no llega".

"Acá en la salita también, la pediatra, la rubia, nosotros le decimos "la rubia" y la otra es Natacha, ella es re amorosa. Pero la otra no, una patada en el hígado es, es media antipática, solamente te mira, nada que ver para tocarlos, para verlos, jamás ha tocado a una criatura.

Y además las pediatras, cómo te tratan, les pido que me lo revisen al nene y parece como si le diera impresión tocar al chico a ver cómo esta. Lo miran nada más y meta birome y listo"⁸.

En ese sentido, entre la escuela y la cátedra hemos promocionado articulaciones con promotores de salud, la Facultad de Odontología, distintos profesionales particulares y se ha trabajado dentro de los Programas de Educación Sexual y Reproductiva y el de detección de Chagas.

Otro problema de salud está vinculado a las distancias y los pocos canales de comunicación, que dificultan lo que llamamos adherencia a los tratamientos. Muchas personas ante una enfermedad sólo concurren una vez al servicio de salud, entonces se hace imposible un seguimiento del tratamiento indicado. Las enfermedades prevalentes en la zona tienen que ver con diarreas, enfermedades respiratorias, dérmicas, hepatitis, chagas, violencia de género, abuso infantil, muchas de las cuáles necesitan seguimiento médico constante. En una entrevista con las estudiantes, la Psicóloga de la Unidad Sanitaria cuenta:

⁸ Entrevista a vecinas del Barrio, realizadas en el marco del Trabajo Integrador Final "Niñez, cultura y ambiente en El Peligro. Un informe para la promoción de derechos" de Suárez, María Luz y Ordás, Araceli María.

En El Peligro, tengo que adaptar la escucha a ese lugar, con que me encontré yo cuando estaba ahí. Hay una población principalmente migrante, que sea migrante tiene su especificidad, es muy difícil hacer tratamientos largos, el del Chagas es un tratamiento que lleva un tiempo, que tiene ciertas consignas; eso es difícil, porque vienen para una cosecha y después se van, después vienen. Las características de la población boliviana es de una determinada manera, la de la población paraguaya es otra, tienen otras costumbres, eso a su vez todo se mezcla, conviven, a su vez en El Peligro hay una población de portugueses, entonces también es una población migratoria en algún momento, que son los dueños de las quintas en general.

Es muy importante el movimiento, por ejemplo, uno hace el seguimiento de los niños ya que tienen que tener varias consultas, en un momento una vez por mes, después una vez por año o cada seis meses y uno va conociendo las familias. Tenemos familias que sabemos que tienen ciertas particularidades y problemáticas pero con otras no se puede hacer seguimiento por que se van. Hay muchas enfermedades más complicada que se trabajan con el hospital de niños que necesitan un seguimiento, son patologías más graves en pediatría, y a veces se puede y a veces no.

El tema de las distancias también, a veces viene gente del kilómetro 52 que no vive sobre la ruta, sino campo adentro y nosotros estamos en el kilómetro 44 y medio. Las promotoras de salud son las que van a las casas y hacen la promoción y la prevención. Es difícil ir a ver a una persona y ver que le paso, primero porque es difícil encontrar las direcciones, porque no hay direcciones, todos te dicen que viven en ruta 2 km 44 o km tanto. Entonces tratamos de pedirles el teléfono, a veces no tienen, pero encontrar la estrategia para hacer un seguimiento si es difícil. O, como es tan más cerca de Brandsen o Berazategui, se van a otra salita. Les perdemos el rastro porque no vienen más y no tenés como comunicarte"(Gisella, 2015) .

SISTEMA PRODUCTIVO, TRABAJO Y NIÑEZ.

De un total de hectáreas correspondientes a la práctica de la hortifloricultura en la Provincia de Buenos Aires, el destino para cada tipo de práctica fue: el 70% de campo y un 30 % bajo cubierta, ubicándose ésta última mayormente en la ciudad de La Plata (UNLP, 2012).

Hay un grupo de productores que no son propietarios, donde predomina el trabajo familiar, poseen invernáculos con riego por gravedad y no utilizan de forma principal como vía de comercialización a los mercados concentradores. Son en su mayoría de origen boliviano.

El segundo grupo producen a campo, es decir sin invernáculos. Son propietarios argentinos con trabajadores familiares principalmente, pero con gran cantidad de trabajadores temporarios. Este grupo posee tractores y utilizan el sistema de riego por gravedad y comercializan mediante los mercados concentrados.

El tercer grupo está conformado por una alta proporción de propietarios de las explotaciones hortícolas donde el sistema de producción predominante es bajo cubierta. Utilizan el riego por goteo, más agroquímicos que el resto, además del uso de maquinarias. La mano de obra transitoria supera a la familiar y su vía de comercialización son los mercados concentrados y vías más estables como las cadenas de super e hipermercados. El coordinador del Instituto Nacional de Tecnologías Agropecuarias les cuenta a las tesoreras Luz y Araceli:

La población se fue armando "en capas de gente que ha ido llegando, de avances, de pujas de poder; los códigos urbanos que han ido variando, la última modificación permitió las instalaciones de los country sobre la ruta 2. Hacia adentro los productores están un poco más protegidos... pero pegado a la ruta 2 están habilitados a que se armen countrys, entonces levanta lo que puede ser el valor de las tierras, entonces también levantan los alquileres y genera una situación complicada.

Se ha permitido con contratos truchos alquilar pedazos de una hectárea, dos hectáreas, en ese contexto, el productor tiene que intensificar lo que tiene, por eso viene un paquete con muchos fertilizantes, muchos agroquímicos muy fuertes, porque no puede perder productividad en cada metro cuadrado que tiene de invernadero; eso lleva a que tenga una carga de agroquímicos fuertísima. Por otro lado gente muy joven que por ahí no tiene experiencia o tradición, que se ha formado siendo peón o medianero, con alguna información filtrada a través del patrón y sector comercial de agroquímicos que obviamente quieren vender. Ese

coctel te lleva a que se usen muchos productos peligrosos sin conocimiento, sin entrenamiento y a veces hacen desastres". (Pineda, 2015)⁹.

En general los trabajadores se dividen en:

medianeros (trabajadores a porcentaje), empleados (asalariados) o changarines (trabajadores por tanto¹⁰) según una jerarquía particular que organiza el trabajo y las condiciones de vida. Ellos residen en las quintas y, en los casos que formaron pareja, lo hacen junto con sus familias, resultando sus unidades domésticas los ámbitos en que se garantiza la reproducción social de la mano de obra dentro del propio lugar de trabajo (Pizarro y Trpin. 2010, p. 213).

En la zona analizada la mayoría de los trabajadores son de origen boliviano, o "paisanos" como les dicen los productores de origen argentino. Esta población aparece nombrada como "los únicos que pueden soportar las condiciones de trabajo". Un trabajo que en general se realiza a destajo y sin mediación de organizaciones sindicales o presencia del estado en las regulaciones laborales. El boliviano es visto como un trabajador dócil, que no protesta y trabaja. Agravando esta situación aparece la documentación deficiente de esta población, muchos entran al país de modo ilegal y al no tener el paso por migración no pueden realizar el documento nacional de identidad. Esta situación irregular los convierte en sujetos con miedo a que los "descubran". Por consiguiente, para estos sujetos el interlocutor es sólo "el patrón" de las quintas o el mediero (sólo si éste se encuentra bien posicionado ante el "patrón"). (Pizarro y Trpin. 2010).

La zona recibió una primera migración de portugueses, italianos y japoneses que fueron comprando tierras y que hoy son la cúspide del aparato productivo de la zona, son tanto patrones como presidentes de las cooperativas o el mercado de flores.

En todo lo que es la producción hortícola, hubo un cambio de actores muy fuerte después de la crisis del 2001, históricamente era un sector en el que los productores eran mayoritariamente descendientes de italianos, portugueses, japoneses, españoles que había tomado la producción y la mano de obra era boliviana, habían empezado una corriente migratoria donde trabajaban como peones, medianeros, a porcentaje, lo que puede ser una relación capital-trabajo, una relación contractual.

Ese proceso venía eclosionando porque en general es una actividad de mucha mano de obra y demandante y muchos productores de los tradicionales habían podido comprar la tierra en los '60, donde en esas zonas no vivía nadie, no había

⁹ Entrevista al ingeniero Carlos Pineda, coordinador del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, realizadas en el marco del Trabajo Integrador Final "Niñez, cultura y ambiente en El Peligro. Un informe para la promoción de derechos" de Suárez, María Luz y Ordás, Araceli María.

¹⁰ Trabajadores por un monto fijo por día.

una puja urbano rural, de procesos de competencia por instalaciones de barrios privados, eso no existía, eran caminos de tierra, eran condiciones de vida muy precarias. Entonces, el valor de la tierra era muy bajo y todos esos inmigrantes originariamente pudieron comprar y ser propietarios, en un número de productores mucho menor.

Eso explota fuertemente en la crisis del 2001, con la crisis económica ya no dan los números, hay un procesos muy complejo y ahí empiezan a tomar el alquiler mayoritariamente productores de origen boliviano, que originariamente venían trabajando como peones, medianeros y acceden a la tierra a través del alquiler. Ahí se produce un fraccionamiento de tierra increíble, todos contratos en negro, sin validar. Hay un problema de acceso a la tierra muy fuerte" (Pineda, Carlos, 2015)

Esta situación ha generado que nuestro trabajo haya tenido que ser exclusivamente en la escuela, único lugar en donde las familias están en contacto con relaciones reguladas por la presencia del Estado. Si bien hemos intentado el ingreso a las quintas, consideramos casi imposible el trabajo allí, mediando la policía en defensa de los "intereses de los quinteros", invitándonos a retirarnos de nuestros paseos. Si bien esta situación se sostiene, no podemos dejar de mencionar los esfuerzos realizados por RENATEA en la regularización de situaciones de explotación. En 2016, este organismo intervino una de las quintas por trata y abuso infantil, ya que allí funcionaba un prostíbulo. Cabe destacar que con la asunción de Macri como presidente y María Eugenia Vidal como gobernadora de la provincia de Buenos Aires, algunos de los organismos que facilitaban el acceso a derechos han sido desmantelados en la zona, este es el caso del recientemente nombrado RENATEA, el CAJ (Centro de Acceso a la Justicia) y el propio INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria).

Ahora con el cambio de gestión volvemos todo para atrás, volvemos a ser un gasto público... el INTA qué se tiene que meter en estas cosas, dedícate a la lechuga, dedícate al tomate, que eso es volver a trabajar para las empresas más grandes, para los tipos que tienen estas empresas mucho más instaladas, que le venden, ahí te hacen quince hectáreas con invernaderos con tomates, cuando te metes a trabajar con estos conflictos, bueno... esperemos que caigan las fichas lamentablemente... (Pineda, Carlos, 2015).

Estas relaciones convierten al patrón en la única persona con quienes negocian su trabajo, pero también el acceso a servicios y a derechos. Muchas veces es el mediero o patrón el que lleva a los niños a la escuela, los lleva a atenderse cuando tienen algún problema de salud, pero también no los lleva a la escuela cuando el tiempo del trabajo lo requiere. En varias jornadas organizadas por la Facultad de Periodismo y el ANSES, donde se informaba y se hacían trámites como AUH, jubilaciones, PROGRESAR, Garrafa social, entre otros, el patrón llevaba a las mujeres para que hicieran el trámite. El empleador que no los tiene "en blanco" los lleva a que sea el Estado el que les provea el derecho a salario familiar. A partir de estos "operativos de documentación" también registramos que hay

varios trabajadores que son monotributistas, situación que viven como conflictiva, ya que a un salario vestido de cuentapropismo se le suma la falta de acceso a otras garantías de parte del Estado, más justas y acordes a la tarea que realizan. "Las modalidades que asumen esos arreglos en el sector hortícola se condicen con el tipo de instituciones sociales que, según Herrera Lima (2005), estructuran prioritariamente los mercados laborales destinados a inmigrantes recientes: los esquemas de segregación y las redes sociales. El discurso hegemónico que concibe a esos arreglos como beneficiosos tanto para los patrones como para los trabajadores habilita, naturaliza y legitima ciertas relaciones laborales opresivas y condiciones de trabajo precarias (Pizarro y Trpin. 2010, p. 214)".

En estos años también hemos presenciado las situaciones de resistencia a estas condiciones, siendo visibles las aspiraciones a cambiar por trabajos más dignos y viendo al "estudio" como una salida a esa situación de opresión. En una reunión, referentes de comunidades Bolivianas expresaron la necesidad de mejorar las condiciones en la que se trabaja y fue particularmente sensible la necesidad de mantener a los chicos en la escuela. El correlato de esto es el incremento de la matrícula de niños/as que provienen de la zona en la Escuela Secundaria Media N° 38 de Abasto, en la Agraria N° 1 de El Peligro y en la Media N° 86 de Colonia Urquiza, que paso de tener 200 alumnos a 400. Al comienzo de nuestra intervención las articulaciones con las escuelas secundarias eran pocas, ya que sólo 3 o 4 niños/as continuaban su trayecto escolar en el nivel medio. Hoy nos encontramos realizando talleres de integración a la escuela secundaria, como modo de facilitarles el trayecto escolar al tercio de jóvenes que ingresan de la zona a la escuela agropecuaria y la Media 86.

A partir de la promulgación de la Ley 13.298 de Promoción y Protección de Derechos de Niñas/os y Jóvenes, la escuela N° 49 comenzó a participar del Servicio Local de Niñez, compartiendo las problemáticas con otras organizaciones del territorio y el Estado, posibilitando la visibilización de la problemática de los niños/as en esa zona e incluyendo articulaciones que han permitido resolver situaciones familiares. Esta intervención fue construida también a partir del incremento en la participación de las madres en la escuela. Desde 2010 la escuela ha crecido en intervenciones destinadas más a las familias que a los niños/as solamente. Las propias intervenciones de la Cátedra o el Proyecto Mundo Niño han tenido este sentido también. Actualmente la escuela recibe problemáticas que tienen que ver con la tenencia de la tierra, las condiciones en las quintas, las realidades de salud de las familias, entre otras. La comunidad ha encontrado en esa organización una posibilidad de demandar mejores condiciones. Es cierto también que estos avances no alcanzan a impactar en el estado general de situación, pero sí contribuyen a sostener deseos de mejoras y posibilidades de acceso a bienes materiales y simbólicos.

Los niños/as trabajan en las quintas realizando distintas tareas según sus edades. Cuando tienen entre 10 y 11 años pueden empezar a levantar cajones e incluso usar tractores. Muchos de ellos suelen comentarse cuantos kilos levantan, como una situación que los

vuelve más prestigiosos ante sus compañeros. Aspiran a ir pasando de tarea en tarea, como un modo de "hacerse grandes". Es muy común que las niñas a la edad de 8 años queden encargadas de la casa.

Ellos trabajan desde muy temprano hasta las 6 o 7 de la tarde, que anochece. Esta modalidad que ellos tienen de trabajo los complica en el tema de salud, entonces lo que se hace es salir a buscar turnos en la salitas más cercana, lo que también esta entorpecido porque no tenemos un colectivo que pase a esa hora, por ejemplo, en oftalmología son 35 números que te dan para tres días, en el hospital de niños los turnos son a las 4 de la mañana y acá a esa hora no pasan micros (Carolina López, 2016).

Los que están en contacto con los cultivos en general presentan irritaciones en la piel, sobre todo en las manos y muchos de ellos se encargan de "poner los remedios". Saben los tiempos y técnicas de todas las flores y hortalizas que producen y este saber es visto como un elemento de poder. Paralelamente, el de peón de campo es considerado uno de los trabajos más peligrosos para la infancia según un informe realizado por el Ministerio de Trabajo de Bolivia y UNICEF.

Desde esta realidad fue muy difícil trabajar desde las concepciones de trabajo infantil en sentido clásico, esto nos ubicaría en una actitud condenatoria ante las situaciones que viven en su cotidiano. Muchas veces cuando les pedía a los niños que me contaran su día, ellos me contaban los trabajos que hacían. A esto le seguía mi pregunta constante:

- entonces, ¿no te queda tiempo para jugar? Ellos me contestaban un rotundo NO, "mientras trabajamos jugamos" y ahí me contaban a qué jugaban mientras trabajaban, como un modo de resistir y sostener su derecho al juego.

Carolina, les relata a Luz y Araceli lo siguiente:

Hay mucho problema, te diría de violencia intrafamiliar, es violencia ya el hecho de que muchos chicos van a trabajar a las quintas, nosotros decimos "Bueno, la cultura de ellos es que los chicos son una mano de obra, una entrada de dinero, porque cuanto más trabaje toda la familia, tienen más ingresos". Hay familias que compran las parcelas de las quintas y otros que trabajan en quintas que son empleados. Entonces nosotros les exigimos mas a aquellos que tienen las parcelas, porque sabemos que tienen más recursos como para que el nene tenga atención de salud, no al otro que está trabajando en una quinta que depende de un patrón que no lo deja salir. Pero en su mayoría son receptivos, hay muchos papas que los llamamos porque estamos preocupados por los nenes, porque esta en 5º grado y no lee, le pedimos de hacer lo posible para que esto sea en conjunto y le decimos "la escuela, de lunes a viernes en las cuatro horas, va a tratar de ayudar a tu nene, pero también necesitamos de la familia". A veces pienso "qué le puedo exigir sabiendo que este papá está todo el día trabajando en la quinta y qué posibilidades tiene el nene de tener un curso universitario", que tampoco

sabemos si va a poder ir a la Agraria por el trabajo, entonces tenés que ponerte un poco del lado de la familia, no justificarlo pero si entenderlo.(Carolina López, 2016).

También es habitual que los mismos niños y niñas pronuncien el derecho al trabajo como un derecho de los niños. Esta complejidad fue abordada también por la escuela, donde las situaciones de alarma con respecto al trabajo infantil se trabajan sólo en los casos en que ello atente contra el rendimiento escolar o la situación de salud del niño/a. También es cierto que tener más trabajo a partir de los 9 años y, sobre todo en los varones, es visto como una aspiración.

Si bien el sano esparcimiento, la diversión y el juego también son percibidos por niños y niñas como derechos, no hallan contradicción en las condiciones de trabajo y ocupación infantil cotidiana. Como lo señala una tallerista “más que hacer de estas situaciones un conflicto para los niños se quiere hacer un diagnóstico de sus condiciones y promocionar condiciones más favorables de la niñez desde lógicas propositivas”. Se reflexionó entre todos sobre la necesidad de ayudar a los padres y colaborar con los oficios del hogar, y tener en cuenta la importancia de contar con espacios para el estudio, el juego y el descanso. (Pedraza Tabarés, Andrés, 2015).

En este sentido, hemos construido 2 estrategias diferenciales de abordaje desde 2016: una estrategia de prevención del trabajo infantil (de 1° a 3° grado) y una estrategia de visibilización de la formación para el trabajo en los grados superiores, no tendiente a cuestionar el trabajo infantil, sino a instalar la idea de los trayectos medios escolares como posibilidad para acceder a mejores tareas.

En estos años también hemos visto como las comunidades bolivianas han mejorado sus condiciones a través de organizarse para demandar. Carlos (el referente del INTA ya citado) cuenta cómo se fue construyendo la relación con algunos productores:

La estrategia la armamos, por un lado, hay un programa que se llama “Cambio Rural” que es un dinero que viene del Ministerio de Agricultura de Nación, hoy se llama Agroindustria, lo que hace es armar grupos de ocho productores con una metodología parecida a lo que es la Psicología Social, del modelo Pichoniano, de grupos operativos, se pone un coordinador, un profesional que trabaja con el grupo y eso tiene una duración de tres años, el Ministerio baja un dinero que es una especie de subsidio para que el grupo le pueda pagar al técnico para hacer este trabajo; en líneas generales, siempre pensando que la mayoría somos agrónomos, algunos veterinarios que estamos semi instrumentados con algunas cosas como para poder coordinar y tener una mirada de las dinámicas y de los conflictos y procesos grupales, pero en estas cosas tenemos entrenamiento pero no una capacitación fuerte pero a nosotros nos sirve mucho, vemos que los

procesos que desembocan en los grupos son re interesantes. Eso es una herramienta que la usamos mucho y sobre todo, lo que ha pasado en los últimos años es que, se ha ido formando organización, porque obviamente el gobierno anterior había implementado planes de política activa muy fuertes. El Ministerio de Agricultura bajaba subsidio para la compra de maquinarias, para implementos, para cuando hay emergencias, cuando había alguna tormenta se bajaba dinero para reponer techos, plásticos y siempre la condición era que los productores se agruparan.

Entonces se armaron asociaciones de productores, cooperativas, esta estrategia del pequeño grupo trabaja haciendo el laburo de base para que conformaran estas organizaciones más grandes y a su vez por intereses más territoriales o espacialmente se fueran conformando.

Eso a nivel general, en El Peligro, por ejemplo, la Wadalkivir es una asociación que se conformó hace ocho o diez años, muy fuerte, que nuclea aproximadamente a cien productores, está ahí clavada en el El Peligro, es muy conocida y dentro de esta organización hay siete grupos de Cambio Rural. Son pequeños grupos pero que a nivel macro todos trabajan o participan de esa organización. Entonces todas las cuestiones gremiales, políticas, de largo plazo, la puja o pedirle al municipio el arreglo de la calle, la luz, la necesidad de una guardería, todas las cuestiones de reclamo, los trabajan a nivel de la organización y las cuestiones productivas del día a día con los cultivos, con la lechuga, el mercado, los precios, los modelos tecnológicos los discuten o los trabajan en el espacio de cambio rural. Nosotros tratamos de articular para fortalecer y que no se caiga esta Asociación y a su vez con los técnicos en el terreno sosteniendo los modelos productivos.

Esa sería la estrategia, ahí lo que instalamos es “buenas prácticas agrícolas”, que se conoce como BPA, son talleres y capacitaciones que lo hemos hecho desde la Wadalkivir a nivel de los ochenta productores". (Pineda, Carlos, 2015).

Este proceso de organización también fue traccionado por las relaciones sostenidas por el presidente Boliviano, Evo Morales, y la Ex presidenta de Argentina, Cristina Fernández de Kirchner. Estos mandatarios han sostenido como parte de sus agendas de estado el tema de los intercambios comerciales, las migraciones y el derecho a la identidad y la situación de los trabajadores bolivianos en Argentina. Bolivia, lugar de donde provienen los padres de nuestros niños/as y al que muchas veces regresan intermitentemente, es un país donde el trabajo infantil está arraigado culturalmente, situación que obligó al presidente boliviano a bajar la edad de ingreso al trabajo: 14 años y desde los 10 años, autorizado por sus padres y la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia y siempre y cuando este trabajo no sea perjudicial para su educación, su salud y su desarrollo. Si bien esta situación podría verse como legalización del trabajo infantil, el gobierno boliviano intentó contener situaciones que se daban en las comunidades y paralelamente adoptó en su constitución el tema del trabajo infantil:

Se prohíbe el trabajo forzado y la explotación infantil. Las actividades que realicen las niñas, niños y adolescentes en el marco familiar y social estarán orientadas a su



formación integral como ciudadanas y ciudadanos, y tendrán una función formativa. Sus derechos, garantías y mecanismos institucionales de protección serán objeto de regulación especial. (Bolivia. Constitución Política del Estado, Art. 61. II)

Según la Defensoría del Pueblo de Bolivia, el trabajo infantil:

Es el tercer ámbito de vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes y uno de los más difíciles de enfrentar ya que la naturalización del trabajo infantil ha traído consigo una distorsión grave que pretende

confundir la práctica social de la formación de los hijos en el trabajo, con la explotación y la semi-esclavitud infantil.

Algunos papás, durante charlas informales, siempre han valorado el trabajo como forma de inclusión social que aleja a los jóvenes de peligros como la droga o el alcohol, es bastante común escuchar que es preferible que trabajen a que estén "en alguna esquina tomando o fumando", pero también es cierto que la inclusión en el trabajo a temprana edad dificulta la formación y genera adultos con pocas posibilidades de acceder a trabajos más calificados, de mejor calidad.

A partir de estas reflexiones surge la cartilla para docentes de la escuela, realizada por un grupo de estudiantes de la especialización en Comunicación y Salud de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

En este material surge una primera asociación del problema trabajo infantil/salud y niñez que es propio de ese territorio. Se busca guiar la reflexión para conocer el marco legal de estas relaciones, datos materiales y objetivos y desnaturalizar concepciones que promueven el trabajo infantil.

EDITORIAL

Trabajo realizado en el marco del Taller de Análisis y Diseño de Estrategias y Materiales de la Especialización en Comunicación y Salud.

UNLP- Facultad de Periodismo y Comunicación Social



Equipo

Butler Ayelen
Cantora Adriana
Celestino Paula
Satina Roberto
Solá Gisela

La Plata, Agosto de 2016

A lo largo del material utilizamos el genérico masculino con el objetivo de facilitar y no obstaculizar la lectura, incorporando algunos recursos o elementos lingüísticos de comunicación con perspectiva de género. Dejamos sentada nuestra posición de acompañar la incorporación de una comunicación con perspectiva de género y de diversidad.

En nuestro país se estima que 1.900.000 millones de niños y niñas* se encuentran en situaciones de trabajo infantil. En el ámbito rural particularmente, la mayor participación de niñas y niños se da en las cosechas y quintas en donde cumplen tareas de **siembra, desmalezamiento, recolección de flores, frutas y verduras, recolección y desgrane del maíz, pastoreo y ordeño de animales, recolección de huevos**. Además del perjuicio ocasionado por la labor en sí misma, sufren consecuencias derivadas del **mal uso y manipulación** de productos **agroquímicos** cuyos efectos se sienten a corto y largo plazo.

Frente a esta situación, la escuela como espacio comunitario esencial en la vida de los niños y niñas tiene la posibilidad de contribuir a la prevención y erradicación del trabajo infantil

El trabajo infantil es una problemática compleja y multicausal. Por ello, para trabajar en su prevención, es imprescindible comprender las dimensiones que se vinculan en ella.

Esta cartilla tiene como objetivo fortalecer los conocimientos que docentes de escuelas primarias rurales tienen de las condiciones que muchos de sus alumnos enfrentan cotidianamente. Con el fin de realizar un aporte real a la construcción de enfoques e intervenciones que, desde la escuela, tengan una incidencia precisa en su eliminación.

El material se divide en apartados en los que presentamos conceptos, datos estadísticos, e información fundamental para comprender la problemática del trabajo en contextos rurales. Además, al final de cada tema se ofrecen algunos recursos para profundizar en los contenidos expuestos.

1

¿QUE ES EL TRABAJO INFANTIL?

Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) «El trabajo infantil es una actividad económica realizada por niñas, niños o adolescentes, cualquiera que sea su condición –asalariada, independiente, familiar no remunerada u otra–, que les priva de su infancia, impide o limita su desarrollo y sus capacidades, violenta su dignidad, interfiere con su educación y les expone a peligros y abusos».

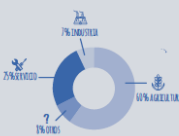
Asimismo, se considera como trabajo infantil aquel que impide el acceso, la permanencia y un rendimiento aceptable del niño en la escuela, o cuando el trabajo se hace en ambientes peligrosos, que tienen efectos negativos inmediatos o futuros en la salud del niño, o cuando se lleven a cabo en condiciones que afecten su desarrollo psicológico, físico, moral y social. En nuestro país los niños que trabajan participan en casi todos los tipos de trabajo: agricultura, industria, construcción, trabajo doméstico, comercio, servicios, etc.

2

ALGUNOS NÚMEROS

en el mundo

217 MILLONES DE NIÑOS TRABAJANDO



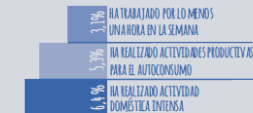
en América Latina

20 MILLONES DE NIÑOS TRABAJANDO



en Argentina

1 NIÑO DE CADA 5 TRABAJAN



Datos estadísticos obtenidos de la Encuesta de Actividades de niños, niñas y Adolescentes (EANNA) cubrió zonas urbanas y rurales y fue relevada durante el último trimestre de 2004.

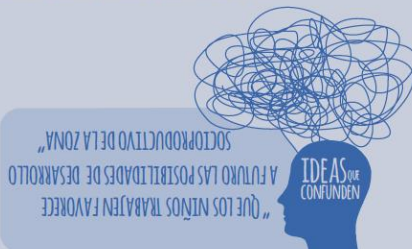
3

¿POR QUÉ ES UN PROBLEMA COMPLEJO?

CAUSAS Y FACTORES QUE INTERVIENEN

El trabajo infantil es un problema en donde confluyen diferentes factores para su constitución y su permanencia. Si bien la pobreza tiene un peso significativo, no es el único factor que contribuye al establecimiento del trabajo infantil. Existen factores como la migración de otros países y de provincias del país, además de diversos problemas como consecuencia de la vulneración de derechos.

Los factores culturales son muy importantes ya que muchas veces, no sólo se tolera el trabajo infantil sino que se lo concibe como una práctica positiva para los niños que trabajan, y en consecuencia para sus familias y las comunidades en las que viven.



4

FACTORES DE RIESGO Y EFECTOS FÍSICOS



Efectos directos en la salud
LESIONES, TRAUMAS,
INTOXICACIONES O ENFERMEDADES
CON SEQUELAS PARA TODA LA VIDA.

Disrupción escolar
TIENEN MENOS OPORTUNIDADES
DE ABANDONAR LA ESCUELA
QUE LOS QUE NO TRABAJAN.



Soledad
LES TAMPOCO JUEGAN Y RELACIONANSE CON
OTRAS PERSONAS DE SU EDAD. SON ELLO,
TIENEN MENOS RECURSOS PARA APRENDER Y
DESARROLLARSE DE FORMA INTEGRAL.

Desarrollo
ADOPTAN HÁBITOS Y COSTUMBRES
ADULTAS A TEMPRANA EDAD.



5

TRABAJO INFANTIL EN CONTEXTOS RURALES

En el mundo, un 60 % del trabajo infantil se realiza en el sector agropecuario. Gran parte de esos niños trabajan con sus familias y sin remuneración. Además, empiezan a edades muy tempranas; en muchos casos, entre los 5 y 7 años.

La incorporación temprana al trabajo es más frecuente en el medio rural que en el urbano: el 13,3% de los niños menores de 9 años ha trabajado en algún momento del año, mientras que en las ciudades sólo lo hace el 6%.



Estos niños se ofrecerán en un mercado de trabajo con importantes desigualdades respecto de aquellos que pudieron completar la escolaridad. Estarán destinados a los trabajos de menores ingresos y más inestables. Es más, si persisten las tendencias actuales de concentración y tecnificación del agro, con la consiguiente desaparición de las explotaciones familiares y campesinas, los niños y jóvenes educados en las zonas rurales carecerán de los instrumentos básicos para insertarse en los mercados de trabajo.

En la mayoría de los casos el trabajo comienza como una ayuda a sus padres, madres u otros familiares en la quinta. Los muy bajos ingresos en los hogares y las formas contractuales basadas en los "usos y las costumbres" antes que en los derechos del trabajo, llevan a que las familias tengan necesidad de recurrir a maximizar sus ingresos aprovechando su único patrimonio disponible en abundancia: la mano de obra familiar.

6

En las quintas el trabajo puede darse como actividades esporádicas, como la época de cosecha, o como trabajos permanentes. Algunas de las tareas que realizan:

- Cultivo y cosecha de alimentos para consumo humano y/o animal: actividades de limpieza y preparación del terreno, siembra, fumigación, regadío, cosecha, carga, transporte, empaque y almacenamiento de productos.
- Cría y cuidado de animales para consumo familiar o para venta en pequeña escala.
- Utilización y mantenimiento de maquinaria, equipo, herramientas e instalaciones agrícolas.

Dada esta realidad, existe un alto riesgo de pasar a jornadas cada vez más prolongadas, que afectan o impiden continuar con la escuela y provocan efectos en su salud.

RIESGOS PARA LA SALUD

La agricultura es uno de los sectores con más peligro de lesiones y enfermedades relacionadas con el trabajo. Los niños, niñas se ven particularmente expuestos a estos peligros, debido a su falta de experiencia y formación técnica, de conocimientos sobre los riesgos y peligros de la agricultura y por no haber completado su desarrollo físico.

Trastornos musculoesqueléticos, estrés y sobrecarga física y mental debido a demandas físicas excesivas. Como trasladar y levantar cargas pesadas, realizar posturas inadecuadas o movimientos repetitivos durante muchas horas.

Traumatismos, amputaciones, lesiones y cortes por la manipulación y uso de equipos peligrosos como sierras, máquinas soldadoras, herramientas punzantes y vehículos a motor.

Malnutrición, trastornos en la alimentación, somnolencia y disminución de la atención por alimentación y descanso insuficientes para las necesidades de crecimiento, horarios irregulares, espacios inadecuados para comer y descansar.

Trastornos respiratorios y neurológicos, dermatitis alérgicas y químicas, intoxicaciones crónicas y alimentarias y enfermedades infecciosas por la exposición a factores tóxicos como plaguicidas, gases, solventes.

7

DIFERENCIAS POR GÉNERO

La división del trabajo por género que se da en los adultos se replica en el trabajo infantil.

El trabajo doméstico se asigna mayoritariamente a las niñas y las adolescentes.

Si bien el riesgo de ser trabajador infantil es mayor para los hombres, las niñas y adolescentes mujeres están más expuestas a realizar actividades ocultas, por ejemplo trabajo doméstico infantil.

Por razones culturales se educa a los hombres para ser más independientes, para tomar más riesgos y para ser los proveedores del hogar. Tal vez, el hecho de que el trabajo demuestra la «hombres» y la colaboración con la economía familiar provoca más presión sobre los niños para involucrarse en actividades económicas.

Los trabajos que exigen fuerza física y mayores riesgos se asignan a niños y adolescentes hombres: minas y canteras, construcción, pesca y labores agrícolas, entre otros.

Cuando es remunerado, en iguales condiciones, las niñas y las adolescentes reciben menos que los niños y los adolescentes. Por ello, muchas familias impulsan más a sus hijos hombres a trabajar.

Las diferencias de género en el trabajo infantil aumentan con la edad. En muchos casos, considerando las tareas domésticas las niñas laboran más horas que los niños, lo que les deja menos tiempo para los estudios.

8

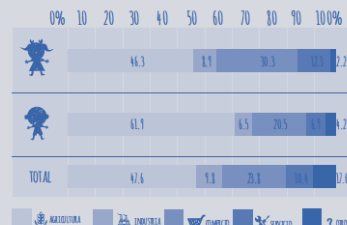
TRABAJO INFANTIL POR GÉNERO EN EL MUNDO

127 MILLONES

88 MILLONES

ENTRE 2000 Y 2012, EL TRABAJO INFANTIL DISMINUYÓ UN 40 % EN LAS NIÑAS Y UN 25 % EN LOS NIÑOS.

TRABAJO INFANTIL SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD Y GÉNERO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Fuente: OIT-Estudio basado en Encuestas de Hogares para 15 países de la Región y proyecciones poblacionales para todos los países de América Latina y el Caribe. Los países se agrupan en: Países Andinos (Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia), Mesoamérica (México, Costa Rica, Panamá, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Guatemala), Cono Sur (Brasil, Chile, Argentina y Paraguay). 2011.

9

TRABAJO INFANTIL Y EDUCACIÓN

La escuela cumple un papel esencial en la socialización y la integración de niños y niñas. Muchas veces frente a situaciones de trabajo infantil, la permanencia del niño en la escuela se pone en riesgo debido a los altos niveles de exigencia que representa sostener ambas actividades.



SI SE CANSAN QUE
SOLO SEA POR JUGAR

El trabajo infantil es una barrera para la educación en tanto que...

Impide que el niño asista a la escuela con regularidad.

Obliga a combinar la asistencia a clases y las tareas escolares con largas jornadas de trabajo lo que provoca el abandono temprano (deserción escolar) o el retraso en sus estudios (rezago y sobreedad).

Si el niño logra permanecer en la escuela, no siempre puede rendir lo suficiente por agotamiento y por falta de tiempo para estudiar y hacer las tareas.

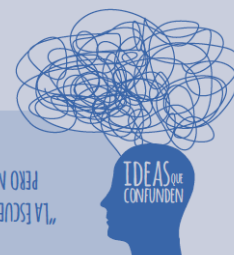
Impide que el niño juegue y se relacione con otros niños. Sin ello, tienen menos recursos para aprender y desarrollarse de forma integral.

10

ES IMPORTANTE RECORDAR QUE...

EN LAS SITUACIONES DE TRABAJO INFANTIL NO SÓLO SE VULNERAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, SINO TAMBIÉN EL DERECHO AL DESCANSO Y EL ESPARCIMIENTO, AL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS, A TENER UN ADECUADO DESARROLLO FÍSICO, MENTAL, ESPIRITUAL, MORAL Y SOCIAL.

“LA ESCUELA ES IMPORTANTE
PERO MÁS LO QUE SE APRENDE
EN LA QUINTA”



IDEAS
QUE
CONFUNDEN

11

¿QUÉ PODEMOS HACER?

Desnaturalizar las situaciones de trabajo infantil nos va a permitir darle una visibilidad mayor, una connotación negativa y obligaciones de identificación, registro y denuncia, más claras y severas. En este sentido proponemos una mirada que...

No culpabilice a la familia.

Realice una lectura global y completa de la situación del niño y su familia y del contexto local para el diseño de estrategias de intervención

No naturalice, esto es: no entender el trabajo como un espacio de aprendizaje. Los niños deben aprender en sus hogares, en la escuela, en las organizaciones sociales, en los clubes y no trabajando.

Propicie el trabajo preventivo y de instalación de la problemática en el contexto escolar

EL TRABAJO INFANTIL ES UNA DE LAS PRINCIPALES CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. POR ESO, RECONOCER SU DERECHO A LA EDUCACIÓN ES FUNDAMENTAL EN LA PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL.

12

DERECHOS PROTEGIDOS POR LA LEY

La Argentina ha adoptado la postura de **prevención y erradicación del trabajo infantil** como horizonte de una política pública universal e inclusiva, destinada a que todos los niños y las niñas puedan ejercer sus derechos. Por este motivo, el trabajo infantil en la Argentina es ilegal. La normativa nacional (Ley 26.390) prohíbe el trabajo de los niños y niñas por debajo de los 16 años, en tanto protege el trabajo adolescente entre los 16 y los 18 años.

Esta normativa está en concordancia con convenios internacionales, como el Convenio N° 138 sobre edad mínima de admisión al empleo y el Convenio N° 182 sobre peores formas del trabajo infantil de la Organización Internacional del Trabajo.

En materia de derechos, la incorporación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño a la Constitución Nacional generó un nuevo modelo legal que apela a la responsabilidad del Estado, de la sociedad y de las familias para garantizar la protección integral de los derechos de la infancia.

ES DEBER DEL ESTADO Y DE TODOS PROTEGER ESOS DERECHOS.

13

En el proceso de producción estuvieron presentes todos los diálogos y frases que al llegar al territorio muchos adultos que viven allí expresaban, reforzando algunas ideas que van naturalizando la práctica del trabajo infantil rural. Siempre partimos de no criminalizar estas prácticas, ni a los sujetos, quizás el límite estuvo puesto en que la comunidad viene haciendo un esfuerzo por trabajar en estas relaciones.

Si bien el material no ha sido validado con los docentes y adultos de las escuelas todavía, creemos que el modo en que fue producido garantizará un buen uso y apropiación de los sentidos que intentamos poner en tensión.

CONSUMOS CULTURALES, PRÁCTICAS COMUNICATIVAS Y NIÑEZ.

En cuanto a los servicios de comunicación, notamos que la zona está desprovista de servicios de internet, sólo instituciones como el Mercado de Flores (situado frente a la escuela 49) y el Locutorio " Colonia Urquiza" (Ruta 36 entre 460 y 472) poseen buen servicio, en el resto de las instituciones es deficiente y no llega a los hogares. La telefonía más utilizada es Nextel, pero como se ha mencionado más arriba, muchas de las personas desconocen su número telefónico, haciendo difícil la comunicación. El teléfono pertenece a una flota en la que se comunican primordialmente por cuestiones comerciales, con el patrón o los fleteros. En general, es muy valorado el cuaderno de comunicaciones de las escuelas, constituyéndose en uno de los principales canales de comunicación que ha utilizado la Cátedra y Mundo Niño para comunicarse. También hemos establecido un canal de comunicación a través de cartelería o del boca en boca en el Locutorio, lugar concurrido, ya que además de comunicarse por teléfono con sus familiares, comprar los pasajes a Bolivia y realizar algunos trámites por internet, en el mismo lugar las familias adquieren alimentos, ropa y muebles en comercios vecinos y también hay una gomería.

En el barrio existe una radio pero es de carácter comercial, asociada a un Local Bailable Nocturno, motivo por el cual la programación no tiene noticias o eventos de la zona, sólo los propios de esa relación. Muchos vecinos nos dicen que escuchan la radio de Bolivia o Paraguay, haciendo referencia a emisoras platenses que nuclean a esas colectividades.

Los chicos acceden a la programación provista por el Servicio de Direc TV y la TDA (Televisión Digital Abierta). Miran tanto el Discovery kids como PAKA-PAKA. También nos cuentan que miran películas en DVD. No concurren al cine en su mayoría, siendo una de estas salidas provista por la escuela.

Algunos de los niños poseen celular y su forma de intercambiar datos es bluetooth. Los más grandes intercambian videos cortos del género horror, que muchas veces les sacan a sus hermanos de secundaria.

Las niñas miran dibujos animados vinculados al formato "princesas" y los varones a formatos más animé como Dragon Ball Z. También son fanáticos de las películas de autos. Sin embargo, cada vez que les llevamos cortos animados que exploran otros formatos como la animación en stop-motion y otras estéticas más caseras y locales se muestran interesados y pueden trabajar sus propios productos desde esas lógicas. "Notamos como algunos niños tenían indicios sobre la forma de hacer animación, según ellos porque algunos de los programas infantiles que ven muestran la manera de hacer animaciones tipo stop motion" (Pedraza Tabarés, Andrés, 2015).

Si bien en el apartado siguiente analizo más profundamente estos cruces de preferencias, destaco la posibilidad de imaginar una princesa en un contexto más propio: una princesa que es explotada, como en el cuento Rey y Reina o "La princesa que va al baño", un corto en stop motion, hecho por un grupo de 9 niñas, que dura 12 segundos. La historia está

narrada en un espacio tridimensional, y su único personaje es una princesa de plastilina, rubia, de vestido azul, que entra por el lado izquierdo de la pantalla. El escenario, un baño blanco, con ventanas, lavamanos, espejo, un banco y un inodoro está construido con cartón y plastilina. La princesa entra al baño y abre la tapa del inodoro, después muestra una cara de asombro, pues en el interior encuentra materia fecal. Esta historia se puede ver en: <http://proyectomundonino.blogspot.com.ar>.

La relación que estos niños/as establecen con lo que miran no es de causa efecto, sino que van mezclando los personajes preferidos con sus propios escenarios y los deseados.

También es importante la relación que establecen con las manualidades, ellos necesitan contar haciendo. Es habitual que una historia empiece dibujándose y en el mientras tanto se le va dando forma al guion o al relato. La historia "La princesa que va al baño" comenzó por jugar con plastilina a hacer una princesa y luego ver que podíamos hacerle hacer...por supuesto que la historia elegida fue la que más risas generó. Luego se van armando los detalles y la estructura de la historia.

En palabras del comunicador Ricardo Sandoval, integrante del proyecto;

Los niños son expresivos e inquietos pero escuchan, hacen de la comunicación un ir y venir, un dar y entregarse, pero también un pedir, un intercambio permanente. Son graciosos, dulces y tienen muchos saberes, aptitudes para producir, son sensibles. Se apropian fácilmente de diversas tecnologías, por ejemplo las tecnologías para trabajar la tierra, para las artes, y también para la comunicación entre muchas otras. Más allá de las diferentes edades se puede producir y trabajar integralmente como grupo de producción porque son comprometidos unos con otros, preocupados, involucrados entre ellos. Son fáciles de estimular, se prestan para la práctica más espontánea. Nos ayudan a complementar y alimentar nuestro proceso. Crecen con culturas y ciberculturas compartidas y esto los constituye como sujetos. (Sandoval, R. 2014, p. 3)

Hay algunos temas que el colectivo de niños/as con los que venimos trabajando vienen priorizando y que es interesante nombrar: el cruce peligroso de la ruta, accidentes domésticos, mudanzas, baile, música y entretenimiento, proceso de crecimiento de plantas y flores, historias sobre duendes, fútbol, falta de espacios deportivos y recreativos en la comunidad, viajes a Bolivia, el conocimiento del mar como un derecho y la explicación y desarrollo de toda clase de juegos.

En el blog Mundo Niño se pueden ver algunas historias. Sólo describo una parte de ellas a modo de ejemplo de sus temáticas y formas de contar, eligiendo las que han sido parte del proceso audiovisual, que es menos analizado en esta tesis, pero que constituye una continuidad en muchos sentidos con la producción del libro.

“La Ciudad”



Videominuto de 8 segundos en stop motion, realizado por un grupo de 9 niños. La historia está narrada en un espacio horizontal. En él hay un ñandú de plastilina y madera que es un personaje crucial en la historia, dos camiones y un tren hechos a base de materiales reciclados, como cajas de medicamentos y tapas de gaseosa. También

observamos durante el video helicópteros de plastilina y madera que vuelan. El escenario es un espacio con una carretera y un ferrocarril, en medio de los cuales se erigen edificios de cartón. El ñandú atraviesa la carretera y es arrollado por los dos autos, que le dejan marcas en el cuerpo, mostradas por medio de un zoom a la cabeza del animal.

“Matasapo”



Este videominuto en stop motion fue hecho por el mismo grupo de niñas que realizó “Las princesas van al baile”, tiene una duración de 31 segundos. La historia está narrada a través de figuras de siete niñas y un fondo bidimensional, dibujados y pintados con lápices de colores, algunas niñas tienen camisetas de equipos de futbol conocido y

cada una tienen ropa, rasgos y cabellos diferentes. El escenario es una cancha hecha con marcadores sobre cartones de colores y está rodeada de altos árboles recortados y pintados con marcadores de colores. El video empieza con el título de la obra hecho con letras recortadas y las figuras de las niñas alrededor de él. Después, entre risas, incursionan las chicas en la cancha vacía y eligen sus compañeras de juego. Una de las niñas hace de árbitro y tira la pelota. Los equipos empiezan a jugar “Matasapo” y se tiran la pelota las unas a las otras hasta que ésta queda en las ramas de un árbol. Esto daña el juego, y en medio de música de frustración, se ríen al no poder recuperarla. Finalmente entre risas salen los créditos de mundo niño y los nombres de las integrantes del grupo realizador.

“Las Ancianas y Las Sirenas Bailan Rap”



Videominuto de 35 segundos en stop motion, hecho por el grupo de niñas que realizó “La princesa que va al baño”. La historia está narrada en un espacio plano, con dos tipos de personajes: un grupo de 3 ancianas y 5 sirenas, todas ellas figuras recortadas, dibujadas y coloreadas con lápices de colores. El único escenario es una playa, con un sol

brillante, una palmera y una grabadora, en el que el espacio del mar es predominante. La película empieza con el título que es multicolor. Después de esto, el grupo de ancianas en primer plano llegan a la playa y se asombran al ver, de un momento a otro, un grupo de sirenas. A una de las ancianas se le ocurre invitarlas a bailar rap, invitación que acepta una de las sirenas de una manera decidida. Después la grabadora emite música rap de manera incidental que bailan todas juntas, ancianas y sirenas. Mágicamente las ancianas se convierten en sirenas y continúan bailando en el mar. Al final se presenta la animación de las letras de Mundo niños en medio de risas y música instrumental.

“Cambio de Casa”



Videominuto de 41 segundos en stop motion, hecho por el grupo de niños que realizó “La Ciudad”. La historia está narrada en dos espacios tridimensionales, con 3 personajes: una familia hecha con cartón y marcadores, también aparece un auto de mudanzas de material reciclable que conduce un personaje hecho con plastilina. Hay dos escenarios, un espacio un poco deshabitado, poco colorido, con una casa pequeña y un árbol. Los tres personajes caminan y son recogidos por un camión de mudanzas que los lleva a un nuevo hogar. El nuevo escenario es un espacio colorido con un cielo azul, un sol brillante y una casa espaciosa con muchos árboles. Al bajarse del camión entran en la casa y el camión se va. Luego hay un acercamiento al sol brillante. Durante casi toda la película se escucha la canción de cumbia-reggaetón Nenemalo.

Los niños/as construyen su propia agenda de temas en diálogo con los productos de las industrias culturales que consumen y mediados por la gramática y el modo de utilización de los lenguajes que se describe en el capítulo siguiente.

Bibliografía:

Estado Plurinacional de Bolivia. Defensoría del Pueblo.
http://www.defensoria.gob.bo/sp/datos_ninas_ninos_adolescentes.asp

<http://proyectomundonino.blogspot.com.ar>.

Ordás, Araceli María y Suárez, María Luz. Trabajo Integrador Final “Niñez, cultura y ambiente en El Peligro. Un informe para la promoción de derechos”, FPyCS, 2017.

Pedraza Tabarés, Andrés. Imágenes animadas en torno a la ciudadanía: el trabajo del colectivo Mundo Niño en la escuela primaria rural de “El Peligro”. Córdoba, 2015.

Pizarro, C. y Trpin, V (2010). Trabajadores frutícolas y hortícolas en la Argentina. Una aproximación socio-antropológica a las prácticas de reproducción y de resistencia de las condiciones laborales. *Revista Ruris*, volumen 4, número 2. p 199-22.

Risler, J. y Ares, P. 2013. Manual de Mapeo Colectivo, Buenos Aires: Tinta Limón.

Rosa, M (2010). Proyecto de Extensión Mundo Niño, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Sandoval, R (2014). Mediar desde las TIC's 2.0 mediar desde una actitud. Documento no publicado: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Universidad Nacional de La Plata y El Defensor del Pueblo de La Provincia de Buenos Aires. 2012. Informe de Relevamiento de uso de agroquímicos y su impacto sobre la salud. Argentina, Buenos Aires: UNLP.

CAPITULO 3. MUNDO NIÑO DESDE LOS ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN/CULTURA.

Los cien lenguajes de los niños

El niño
está hecho de cien.

El niño tiene cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse
de amar
cien alegrías

para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos
que soñar.

EL niño tiene
cien lenguas
(y además de cien cien cien)
pero le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.

Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen:
que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas que no van juntas

Y le dicen
que el cien no existe

El niño dice:
«en cambio el cien existe».

Loris Malaguzzi.

COMUNICACIÓN, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO.

En este apartado se trabaja sobre las ideas de planificación, comunicación y desarrollo que subyacen a la práctica Mundo Niño, intentando ubicar la experiencia en ese campo de saber que produce unos modos particulares de generación de conocimientos. Una pregunta que siempre nos guía a los comunicadores que trabajamos en procesos participativos es: ¿qué comunicación y qué planificación para qué desarrollo? Intentaremos responder esta pregunta ubicando Mundo Niño en un campo más amplio de experiencias de comunicación.

El sentido de Mundo Niño es vincular colectivos de niños/as a la producción de mensajes en distintos lenguajes de comunicación que recuperen sus formas de pensar, sentir y desear el mundo en el que viven. La idea es acercar distintas herramientas y promover prácticas de comunicación que puedan dialogar en el mundo adulto y que ponga en valor las opiniones, sentires y deseos de los niños/niñas.

La producción de mensajes propios en procesos de desarrollo local es entendida como una acción hacia la transformación. Es decir, un momento en un proceso de transformación. Es aquí donde se parte de actores (con su carga socio histórica y política), que ponen en juego sus competencias de saber hacer y de manejo de códigos sociales para realizar un producto, el cual lleva dentro de sí un fin (Barbero, J. 1987).

En esta parte del trabajo decidí analizar la experiencia de “Mundo Niño” en su intervención en el territorio “El Peligro” desde los estudios de comunicación/cultura, entendiendo que las reflexiones producidas en este paradigma comunicativo permiten abordar la práctica desde las siguientes coordenadas:

- La posibilidad de producir mensajes propios por parte de los participantes de la experiencia es algo que va más allá de la calidad técnica del producto en sí. La primacía de esto se sustenta en ponderar la generación de sentidos y mensajes respetando los rasgos identitarios y culturales de la experiencia.
- No existe sólo capacidad de producción de mensajes a través de tecnologías de comunicación en los grandes medios masivos, las comunidades producen multiplicidad de mensajes.
- La comunicación es un derecho y el estado y sus instituciones deben garantizarlo y promoverlo.

- Esta práctica se vincula a un sistema complejo con lo que pensamos como Estado, políticas públicas de promoción de derechos, medios de comunicación y experiencias multiculturales.
- Vincular la experiencia de elaboración de mensajes propios a las luchas por el sentido que se producen entre los niños/as y el mundo adulto (familia, escuela, medios masivos).

Las prácticas económicas y políticas existentes en el territorio tienen formas que se asocian a relaciones de dominador-dominado en sentidos clásicos y lineales, podría ser posible un análisis desde ahí sí sólo miráramos el consumo de medios, el tipo de relaciones económico-comerciales que se establecen y los modos de participación en la vida pública en esa comunidad. Sin embargo, he elegido pensar que las personas que en ese barrio se encuentran producen sus propias estrategias y tácticas desde una identidad propia vinculada a otros modos de relación con el prójimo, el universo y la palabra.

Me interesan qué sentidos producen los chicos en sus prácticas cotidianas y cómo estos sentidos fueron puestos en consideración a lo largo de un proceso que además incluyó la producción de mensajes propios que derivaron en materiales concretos (un libro de cuentos y animaciones).

Las prácticas comunicativas surgen en todos los ámbitos en los que las personas tienen la posibilidad de relacionarse en comunidad y generar un intercambio simbólico que les permita poner sobre relieve los rasgos íntimamente ligados a sus herencias culturales, a los modos de transitar, de vivir y de sentir el cotidiano. En este sentido, María Cristina Mata plantea que “La comunicación representa el espacio donde cada quien pone en juego su posibilidad de construirse con otros (Mata, M. 1991, p. 1)”; es decir que es parte constituyente de la identidad y de las relaciones entre los sujetos. La comunicación se encuentra latente en los espacios que se prestan a la participación e intercambio; un intercambio simbólico / cultural, en donde están constantemente en juego códigos y valoraciones particulares que se manifiestan por medio del discurso y de los actos.

Es en el seno de estas prácticas que los comunicadores debemos “configurar” propuestas amplias e incluyentes, en las que haya lugar para la palabra de todos los participantes del proceso. Daniel Prieto Castillo sostiene que:

Un comunicador tiene mucho que hacer en el seno de los procesos culturales latinoamericanos. Puede colaborar en la recuperación de la memoria histórica de una comunidad, en el fortalecimiento de las organizaciones, en el desarrollo de las formas de expresión que se integren a las relaciones cotidianas, en el trabajo de lectura crítica de mensajes (Prieto Castillo, D. 1991).

Pero además los comunicadores deben ser capaces de generar una articulación entre los saberes propios de la academia y aquellos que provienen de los territorios y las comunidades en las que intervienen. Los comunicadores deben asumir un rol activo en el seno de los procesos que “nacen y renacen” desde experiencias sociales concretas, asumiendo el lugar del “intelectual orgánico” para realizar aportes significativos al desarrollo de las comunidades.

Un investigador comunicador se integra a las prácticas y se deja atravesar por los sentidos que allí se generan, pero que no se identifica de manera plena con los actores sociales ya que dispone de saberes que se ponen en juego de manera diferente (Prieto Castillo, D. 1991).

La idea de desarrollo humano integral, en el seno de las experiencias de las comunidades, necesariamente tiene que incorporar el papel estratégico de la comunicación, en tanto articulada al campo de la cultura y entendida como proceso que permite la interacción social mediante la producción de sentidos. Asignarle un rol trascendental a la comunicación respecto al desarrollo humano, implica además una revalorización de la dimensión subjetiva, el reconocimiento permanente de un cúmulo de demandas, deseos y necesidades -inscriptas en el terreno de lo simbólico y lo subjetivo- que constituyen el sistema de valores que orientan el sentido que las personas le atribuyen a sus vidas. En otras palabras: una perspectiva de desarrollo integral que busque mejorar la calidad de vida de las personas debe tener en cuenta necesariamente qué valores subyacen a esas formas de vida de los sujetos implicados.

Es importante reconocer a la intuición como punto de partida de los procesos de planificación desde lo local y como guía de los grupos que se están encontrando para generar transformaciones. Hablamos de la tenacidad que surge de reconocer los deseos como brújula de los procesos de transformación. Si no hay un deseo colectivo de transformación y si este no surge con suficiente fuerza, la planificación se convierte en una tecnología instrumental y vaciada de su potencial transformador. Partimos de pensar que la gente transforma lo que “siente” necesario transformar.

También hablamos de que el equipo de planificadores necesita entrar en diálogo con la complejidad de la vida que se ofrece en el territorio para poder tomar decisiones. Saber cuándo empieza y termina un proceso de trabajo, ir ensayando distintas soluciones a un mismo tema, conectarse profundamente con la comunidad con la que se trabaja, son todas cuestiones que nos aparecen vinculadas a la inmediatez y lo corporal. En este sentido, naturalizamos muchos procesos que se vinculan al contacto corporal y humano con las poblaciones con las que nos unimos en el camino del desarrollo.

Teresita Calvo, integrante de Mundo Niño, escribió un relato de su experiencia en el proyecto que es representativo de esa fuerza que surge de la intuición y que nos lleva a producir conocimientos:

"Cuando en agosto de 2011 llegué a Argentina tenía la intuición de que mi interés estaba en el trabajo con niños y niñas. En Chile participé en una experiencia post terremoto de 2010, inmensamente transformadora. Allí, en medio de un campamento, rodeada de niños y niñas que habían perdido su casa, o tenían miedo de acercarse al mar, compartí, conversé, reí, jugué y hasta me asusté con ellos/as. Los/as conocí y me conocí mucho más a mí.

Mi deseo de seguir buscando pistas que me ayudaran a desarrollar una mirada más profunda sobre la comunicación –más dialógica y menos instrumental-, y sobre todo ligada a la niñez, me llevó a Mundo Niño.

Recuerdo perfectamente ese día de 2011 cuando tímidamente me acerqué a la UdeP para conocer el espacio. Allí, como muchas veces, estaba Noel, Gena y Gonza. Entre mate y galletitas caseras, me hablaron de los distintos proyectos, y les conté de mis búsquedas, hasta ese momento, bastante intuitivas.

Los procesos necesitan madurar, y fue sólo hasta el año siguiente cuando decidí participar de Mundo Niño. El formador de formadores que realizamos al comienzo de 2012, fue una experiencia nueva para mí. Compartir el conocimiento, y así aprender colectivamente, fue un proceso muy enriquecedor. Las dinámicas grupales que nos permitían desarrollar ideas o reflexionar en torno a consignas pensadas por nosotros mismos, fue una instancia que valoro, pues era la oportunidad de pensar el aprendizaje de un modo distinto, un intercambio de roles que pasaba por comprender que todos/as teníamos algo que entregar. Me llevo de esos meses la oportunidad de vivir una experiencia pedagógica que es posible de replicar en otros espacios, y con otros actores. Allí el conocimiento circula, así, tal cual, en círculos o en complejas formas, pero raras veces en modo lineal" (Calvo, T. 2014).

En la planificación comunicativa las personas, los colectivos y el Estado, en un proceso de participación, mancomunan sus saberes explicitando los procesos de producción de conocimientos. Por ello, está abierta a la formulación de nuevas hipótesis. Ya no se trata de validar las hipótesis construidas en el campo del desarrollo y ponerlas instrumentalmente en práctica, sino de que los actores participantes analicen y produzcan sentido sobre su realidad, sus deseos y los caminos a seguir en sentidos propios.

La planificación comunicativa recupera los siguientes sentidos:

- 1- Busca la elevación de la autoestima (cuando la gente se comunica se producen procesos orgánicos que la facilitan) y parte de lo sentido y deseado como motor de las transformaciones.
- 2- Parte de respetar los valores y creencias que permiten la transformación y le dan identidad al proceso.

- 3- Promueve buscar el bien común a través de la reflexión asociada a máximas generales de los derechos humanos.
- 4- Busca, a través de la sistematización de los procesos, explicitar, construir hipótesis y ponerlas en tensión en nuevas prácticas.

Como comunicadores formados en la universidad pública partimos desde una identidad académica íntimamente comprometida con los procesos históricos, sociales, culturales y políticos que nacen y se desarrollan de múltiples maneras en el ámbito colectivo. En ese marco, la comunicación asume un papel preponderante en los procesos emancipatorios de las comunidades y debe ser entendida como un espacio de encuentro y de diálogo, en el que los actores implicados cuentan con los saberes propios de sus prácticas cotidianas.

Ricardo Sandoval, hablando de Mundo Niño Animado, reconoce de esta manera el diálogo:

"Este proceso no lo podemos obviar que se da en un marco también de interacciones académicas, con estudiantes y docentes, quienes acceden a estas prácticas de manera física y virtual. Es por ello que no sólo se busca visibilizar hacia afuera, sino también hacia adentro de la academia, las relaciones universidad-comunidad desde el ciberespacio que es importante, ya que "reduce la distancia, configura el tiempo con otro referente al espacio físico previo, al espacio electrónico, al espacio de los bits (Cáceres, J.)". Espacio que también es un territorio de encuentro. La interlocución universitaria con otras comunidades, también es la búsqueda de una incidencia en el reconocimiento de los derechos de las personas, en el diseño colectivo de políticas públicas que le representen a la comunidad y en el ejercicio del derecho por la libertad de expresión, la planificación y construcción de escenarios más equitativos desde el respeto de la diversidad y sus cosmovisiones" (Sandoval, R. 2014) .

DESDE EL CONSUMO A LA PRODUCCIÓN DE MENSAJES.

A comienzos del siglo XXI, las comunicaciones nos unen estrechamente, la tecnología abre para nosotros nuevas posibilidades de conocimiento y creatividad y los mercados penetran en todos los espacios sociales.

La globalización de los medios de comunicación y de las formas de vida también está transformando el mundo de los niños/as en una nueva generación de consumidores de una amplia gama de ideas, productos y estilos de vida. Como una condición para la supervivencia y la expansión, el libre mercado no sólo busca nuevas formas de producción y productores sino nuevas formas de consumo y consumidores, y los niños y adolescentes conforman una parte importante en ambos lados del proceso, siendo en ocasiones un claro destinatario de la publicidad.

Desde el campo y la práctica de la comunicación se llevan adelante otros procesos que vinculan a los niños/as como productores de sus propios mensajes; en algunos casos, constituyendo colectivos estables y sustentables de niños que gestionan sus propias radios, impresos o producciones audiovisuales.

Las experiencias de los niños/as se traducen en narrativas, modos de contar, que son propias de ellos y que les dan a los mensajes y a las estrategias de comunicación una identidad.

Según Omar Rincón, "Narrar es sorprender, generar incertidumbre, buscar la seducción. Narrar desde los personajes, las cámaras, la estructura dramática, la vida convertida en historias...y lo ciudadano debe buscar la espontaneidad pública porque somos más situaciones que libretos, devenimos historias más que conceptos, nos imaginamos mejor cuando simplemente tenemos qué contar que conceptos que promocionar (Rincón, O. 2007)". La comunicación hace posible esta transformación ético-estética de nuestra vida en sociedad, al ser al mismo tiempo tecnología, relato y modos de relacionalidad.

En las experiencias que hemos llevado adelante con niños y niñas, siempre se trabajó desde esta perspectiva, ya que es una manera de hacer que pone en relieve y sobre la superficie los discursos, la voz, las palabras, los deseos, las maneras de los niños y niñas con los que compartimos diversos talleres y encuentros.

La potencialidad de trabajar desde la producción de mensajes propios implica el compromiso y la voluntad política de los actores que participan del proceso, porque promueve el autoconocimiento para poder expresar lo que uno siente y desea para su comunidad. En el trabajo que venimos realizando un objetivo central a la hora de planificar espacios de producción, es recuperar la historia, la cultura, la identidad y los modos de pensar y de hacer de los diversos territorios y comunidades para reflexionar sobre ellos y contarles a otros cómo somos.

El producir una reflexión y materializarla en un producto de comunicación promueve la discusión, la toma de decisiones y nos pone en situación para generar acuerdos sobre los contenidos, sobre los formatos, los géneros, sobre los destinatarios, los espacios de circulación y el sentido de transformación de nuestra estrategia. En este sentido, es importante aclarar que no se trata de que el equipo de comunicadores se convierta, en el encuentro con niños y niñas, en "canales" de comunicación que posibiliten el mensaje sino más bien el encuentro tiene que servir para reflexionar sobre las prácticas y los sentidos que se producen en el cotidiano, en la vida vivible, para cuestionarlos desde una experiencia que disfrutemos. A su vez, las producciones comunicativas tienen que poder impactar social y políticamente, tanto en el propio proceso de producción como en el de circulación.

Mundo Niño organiza su intervención en encuentros que tienen la modalidad de taller. En estos espacios la intención es rescatar los saberes sobre sus prácticas cotidianas, el lugar que los niños tienen en su comunidad y los saberes de producción de mensajes para que dialoguen en un proceso educativo/comunitario. A la vez van siendo socializadas herramientas y metodologías de la comunicación que les permitan generar estrategias de visibilización de sus deseos, sentires y necesidades en la comunidad.

En los talleres los niños y niñas van reflexionando sobre lo que les gusta, cómo desearían su mundo y su comunidad, rescatan relatos y experiencias culturales propias de su identidad para ponerlas en productos de comunicación que permitan el diálogo con las familias y la escuela. En este sentido se producen murales, afiches, mapeos, cuadernos viajeros de relatos, animaciones, títeres, dibujos, entre otros.

En el proceso de encuentro aparecen los distintos consumos de las industrias culturales, los accesos posibles en un lugar escasamente provisto de servicios de comunicación, las tácticas de acceso a estos consumos mediados por la identidad de una cultura que respeta la palabra y el silencio, que organiza sus actividades económicas a partir de la producción en quintas donde ellos son las familias que trabajan para un patrón, donde la escuela es un lugar valorado y esperado, donde el lazo familiar es un eje de la vida cotidiana, donde el trabajo y la niñez aparecen asociados y donde el deseo por jugar, divertirse e imaginar está siempre presente.

Cada taller invita a los niños/as a construir relatos en algún formato desde lo que ellos creen importante poner a dialogar en la comunidad. Haciendo un uso creativo de los lenguajes de comunicación.

En los productos aparecen princesas, robots, equipos de fútbol asociados a lo que consumen en los medios masivos, pero en un todo integrado con su realidad y la búsqueda del deseo propio.

En este proceso sucede una alfabetización mediática que permite, por un lado, rescatar las mediaciones, más que la linealidad de los personajes o hipótesis que se consumen y,

por otro, conocer la metodología de producción de relatos gráficos, sonoros y visuales para poder convertirse en codificadores de sus propios mensajes.

Aparecen una multiplicidad de resignificaciones que tienen lugar en este proceso de apropiación de tecnologías de comunicación:

- Los personajes e hipótesis clásicas de las industrias culturales masivas se suceden tensionadas por las relaciones de poder y el lugar que ocupan los niños/niñas en su comunidad.
- Aparecen otros accesos a relatos producidos en medios alternativos de comunicación que no están presentes y no son los hegemónicos en la comunidad. (Como sabemos, los niños acceden fácilmente a televisión por cable y a ver películas en DVDs, sin embargo, como la zona no cuenta con internet, el acceso a productos web es más escaso; pocos niños poseen celulares y los que sí comparten videos que se van pasando a través de bluetooth).
- Los relatos producidos por los niños reconfiguran los modos en que sus familias y la comunidad educativa ven la televisión o películas (en el caso de las animaciones) o acceden a los medios escritos.
- Los mensajes interpelan el lugar que los adultos le dan al niño/a en la comunidad, valorando sus saberes y sus capacidades comunicativas. Los libros que los niños/as escribieron han sido leídos en esta zona, pero también en Bolivia, Paraguay y el norte de Argentina.
- Estos procesos han aportado a que las familias se hayan acercado a la escuela, siendo esto resultado de la valorización y visibilización que se hace en los productos de comunicación de la cultura de esas comunidades. Podemos reconocer en algunos adultos que circulan por la escuela una idea de los alumnos que no parte de las potencialidades de los niños sino de sus carencias.
- Todo esto sucede en un ámbito escolar que aprende a introducir la producción de mensajes como parte de su proyecto institucional, para permitir la alfabetización de los niños en un sentido escolar y digital a la vez.

En general, las reflexiones que tenía sobre la realización de producciones comunicativas con niños y niñas tenían que ver con los procesos y metodologías y no tanto con los materiales producidos. Poco a poco me fui dando cuenta que los productos eran importantes, contenían lo que los sujetos le querían contar a otros. También me di cuenta que no siempre había qué contar y a veces tampoco existía un saber tan específico como el de los niños y niñas sobre el cómo contar. Esta situación generó algunas matrices que utilizo como continente comunicativo de las narrativas presentes en los productos de comunicación y que posibilitan el reconocimiento de lo que los sujetos de los procesos quieren contar en ámbitos académicos. Esto también es parte del diálogo ciudadano que la experiencia Mundo Niño intenta promover, ese encuentro del que hablamos más arriba entre la universidad y la comunidad.

Los niños y niñas ofrecen el contexto ideal para la producción, ya que no es posible sin el goce y la búsqueda y valorización de lo entretenido, lo lúdico. Los grupos niños producen desde ideas sencillas, intuitivas, cotidianas, donde la realidad y la imaginación son parte del mismo espacio, van más allá de lo que les pasa. El énfasis no está puesto en la palabra sino en la imagen y el movimiento, convirtiéndolos en productores ideales. Por otro lado, como priorizan la convivencia desde el placer en el proceso, logran productos que proponen un modo de estar en el mundo que ellos imaginan. Este mundo en general es de colores, de chocolate, con papas fritas o vuela.

En el recorrido con colectivos de niños y niñas se trabaja muchas veces desde situaciones que no parten necesariamente de problemas sociales, políticos o económicos sino más bien del propio deseo y el disfrute. Como científicos sociales tenemos que desaprender la idea de que para producir sólo podemos partir de problemas de desarrollo, también tenemos que habilitarnos a pensar en la magia, la sorpresa o la imaginación como punto de partida de una buena historia. Otra potencialidad de estos colectivos es la ausencia de miedo a producir o utilizar las nuevas tecnologías, haciendo del proceso una experiencia de participación activa, una verdadera experiencia social.

Sol Logroño, integrante de Mundo Niño, rescatando su niño interior, produce la siguiente reflexión:

"Toda mi vida encontré afinidad en la infancia, en los niños y niñas que pudieron siempre con una sonrisa hacer que todo el esfuerzo, ante tanto escepticismo e imposibilismos contruidos, valiera la pena. Fuerza para transformar, las nuevas generaciones para mí, son la principal fuente de esperanza, además de no dejarme olvidar de los sueños de mi niñez que lejos de ser inocentes e idealistas, pertenecen a los sentimientos más profundos y puros de la existencia humana. Es más tarde, en el recorrido de la educación formal y los procesos de socialización, cuando las respuestas empiezan a remplazar a las preguntas. Las preguntas de los chicos apuntan a las fronteras de las ciencias, esas que pocos se animan a problematizar realmente" (Sol Logroño, integrante de Mundo Niño, 2014).

Tratando de contener y poder traducir los productos de forma tal que puedan decirnos algo sobre las estéticas desde la que los niños cuentan, establecí las siguientes dimensiones de análisis: hipótesis que refuerza el tema, caracterización de personajes, ambientación, cómo se resuelve el conflicto, valores, sujeto niño/a y diferenciación, qué conversaciones se disparan, códigos de comunicación y utilización del lenguaje de producción.

Hipótesis que refuerza el tema: los productos siempre reafirmar una idea. Se trata de buscar en el relato la idea sencilla que lo estructura y le da fuerza.

Caracterización de personajes: los personajes entablan relaciones de poder y realizan acciones que les son propias. Hay personajes principales y secundarios, unos están más

asociados a la acción y otros a la pasividad. Puede haber héroes cotidianos o extraordinarios, individuales o colectivos.

Ambientación: en esta descripción aparece el contexto de los personajes.

Cómo se resuelve el conflicto: en el modo en que una historia resuelve el conflicto aparecen los tonos de las historias: una comedia, un melodrama, una crónica realista, una tragedia, etc.

Valores: los relatos nos hablan de valores que se condenan, que entran en conflicto o que se ponderan. Son marcas de las referencias emocionales.

Sujeto niño/a y diferenciación: en este eje es posible ver las diferencias, desigualdades y la diversidad de los sujetos sociales que entran en relación en las historias.

Qué conversaciones se disparan: los relatos son una invitación a reflexionar sobre algunas situaciones, tanto cuando se producen como cuando se consumen. Se privilegia todo aquello que entra en escena y produce conversaciones.

Códigos de comunicación: los lenguajes manejan diferentes códigos de comunicación que están establecidos desde las tecnologías en los que aparecen. Se miran cuáles son los códigos establecidos que manejan el relato, pero también aquellos usos que aparecen dándole nuevos significados a las cosas que se plantean.

Utilización del lenguaje de producción: se describe desde un lugar indicial cuáles son las formas en que está utilizado el lenguaje (según sea gráfico, radiofónico, audiovisual o multimedia).

A continuación se hace un análisis de la narrativa de 6 cuentos del Libro Mundo Niño. Primero aparece cada cuento y luego una matriz de análisis que permite también la descripción desde la diferenciación de cada relato.

ESTÉTICA	PRODUCTO: CUENTO REY Y REINA	PRODUCTO: CUENTO LA CARRERA	PRODUCTO: CUENTO MARIPOSAS
HIPÓTESIS QUE REFUERZA EL TEMA	Los niños/as además de ser niños pueden ser reyes y reinas (a partir del hechizo de una bruja).	En una competencia gana quién más sabe de sus competidores y el que tiene el mejor auto.	Un ala rota se puede curar.
CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES	Un niño y una niña, aparecen siempre felices. Trabajan, van a la escuela y de noche se convierten en rey y reina. Aparecen enamorados y casi siempre solos. Los héroes del cuento son la niña y el niño convertidos en reyes.	Los niños están representados por los autos que usan en la carrera. son de diferentes colores, tamaños y tienen detalles como: caños de escape, colas, formas ovaladas, humo, ruedas, números. El héroe es el ganador de la carrera.	Las mariposas son diversas, tienen un tiempo en el que son huevo, gusano y luego son mariposas. Los héroes son los niños que salvan a la mariposa.
AMBIENTACIÓN	El campo con noches estrellas o cielos con soles y arcoíris. Los edificios que aparecen son la escuela (con la bandera) y el castillo. Hay flores y patos.	Los autos se muestran sobre hoja en blanco, salvo en dos de los dibujos donde aparece la pista de autos y en 1 los clavos colocados en la pista.	Cuando se describe a las mariposas aparecen sobre blanco (con algún sol o nube) y cuando aparece la historia específicamente de Ángela aparecen la plaza, una casa, juegos, una calesita y árboles. Toda la ambientación es al aire libre.
CÓMO SE RESUELVE EL CONFLICTO	Cuando los padres se mueren ellos deciden convertirse en rey y reina para siempre y vivir en un castillo. Sus hermanos malvados se convierten en sus sirvientes.	El conflicto se resuelve cuando el que iba ganando decide esperar a que los demás corredores pasen por los clavos y queden fuera de la carrera.	La mariposa se cura cuando preparan un remedio con yuyos que queda amargo y verde. Es ahí que puede volar.
VALORES	Ser feliz, casarse, vivir en un castillo, tener sirvientes en tensión con trabajar y hacer las tareas.	Competencia, ganadores y perdedores, hacer trampa, se nombra una regla ecológica.	El desarrollo en la naturaleza, la diversidad, la curación (saberes de la medicina de pueblos originarios) y el cuidado, la plaza como un lugar de libertad.
SUJETO NIÑO Y DIFERENCIACIÓN	Los adultos de este cuento son quienes dan órdenes y los niños quienes las acatan.	El cuento representa un juego donde todos los sujetos que aparecen son niños varones (el organizador, los corredores, el que anuncia el inicio).	A diferencia de las mariposas los niños pueden curar, ayudar a otros. Se muestran preocupados por un personaje débil que necesita ayuda.
QUÉ CONVERSACIONES SE DISPARAN	Los hechizos existen. Trabajar, hacer tarea o comer determinados alimentos es algo que se le ordena a los niños. Enamorarse, comer pasteles y papas fritas y vivir en un castillo es el final feliz.	La potencia de los autos. La viveza del ganador (espera). El premio es chocolate y oro.	La solidaridad y el cuidado con los insectos o animales. el crecimiento en la naturaleza.
CÓDIGOS DE COMUNICACIÓN	El lenguaje es sencillo, las oraciones son en general cortas. Describen acciones, más que ambientaciones o descripciones.	El lenguaje apela a lo espectacular ("el chocolate más grande del mundo y un auto de oro") y al suspenso (el corredor misterioso que aparece a último momento, la espera de Yamil).	Además de acciones, aparecen descripciones sencillas de los personajes, cómo viven y detallan el remedio que cura. Se utilizan diminutivos para describir a las mariposas "bebés".
UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE DE PRODUCCIÓN	En el mismo dibujo se utilizan lápices, crayones y fibras. Los colores son vivos y en general reproducen los sentidos comunes a cerca de los niños y niñas (niña con vestido y pelo largo, por ejemplo). Se utilizan en 2 dibujos globos de diálogo.	Están destacados los premios, los autos y el ganador en dibujos con lápiz pintados con témperas sobre hoja blanca. En dos cuadros aparecen los autos sobre una pista verde. aparecen constantemente los nombres de los niños corredores.	Se utilizan lápices, crayones y témperas. Hay un énfasis puesto en la ambientación (lo que rodea a las mariposas) y en combinar detalles de distintos colores en los dibujos.

El Robot Gabriel

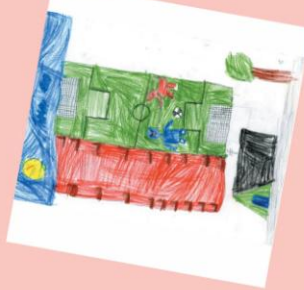
HABÍA UNA VEZ UN ROBOT LLAMADO GABRIEL QUE VIAJÓ
MUCHO POR EL UNIVERSO Y EN SU VIAJE ENCONTRÓ
MUCHOS PLANETAS Y UN PLANETA QUE SE LLAMA SATURNO.
MUY LEJOS DE UN PLANETA QUE SE LLAMA SATURNO.
GABRIEL VIÓ UN PLANETA QUE SE LLAMA SATURNO
Y JUGAR A LA PELOTA.



CUANDO LLEGÓ A LA TIERRA PARA JUGAR A LA PELOTA,
EN LA TIERRA SE ENCONTRÓ CON UN LORO ROJO.
EL LORO ROJO SE ENCONTRÓ CON GABRIEL Y LE DIO LA PELOTA
QUE ESTABA EN LA TIERRA. GABRIEL LA TOMÓ Y LE HUBIERA QUITADO
PERO IGUAL ERA HINA Y LE GUSTABA Y LE HUBIERA QUITADO
CORRER EL PASTO DE LA CÁNCERA.



ENTONCES SE PUSIERON A JUGAR A LA PELOTA ENTRE LOS DOS.
EL PRIMERO QUE HIZO UN GOL FUE GABRIEL.
GABRIEL SE ENOJÓ PORQUE EL LORO ROJO
PERO SE ARREPINTÓ PORQUE LE DIO PENA.



SEGUIERON JUGANDO A LA PELOTA Y EL LORO
LE PEGÓ UN PELLIZCO EN LA OREJA. GABRIEL SE ENOJÓ
Y LE TIRO FUEGO POR LA BOCA Y SALIÓ CORRIENDO AL AGUA.



EL PARTIDO TERMINÓ 1 A 0 Y GANÓ EL LORO ROJO. GABRIEL SE QUEDÓ
TRISTE Y ENOJADO. ENTONCES EL LORO ROJO INVITÓ A GABRIEL A JUGAR
ÁRBOL GIGANTE A TOMAR LA LECHE Y COMER UN SANDWICH. GABRIEL
EN EL PATIO MIRANDO EL SOL Y SE HICIERON AMIGOS.

Fin

El Pescador y La Plaza

HABÍA UNA VEZ UN PESCADOR QUE PESCAVA PECES EN UNA PLAZA.
EL PESCADOR SE LLAMABA FRUITE. EN LA PLAZA HABÍA ANTOJITOS
Y AL LADO HABÍA UN LAGO. Y DOS PECES SE ESCAPARON.



PERO SE LES CAERON LAS TRES CAÑAS
ENTONCES VIERON SEIS PESCADOS
Y NO PODÍAN HACER NADA PORQUE LAS CAÑAS
SE LES OCURRIÓ TIRAR LAS CAÑAS Y ATANJAR
ASÍ LOS SEIS PESCADOS.



EN ESTA HISTORIA APRENDEREMOS
QUE TENEMOS DERECHO A JUGAR
Y A PLANTAR Y TAMBIÉN A CUIDAR
TODO LO QUE QUEREMOS HACER.

LOS PECES SE PERDIERON SIN SABER DÓNDE IR.
PERO LOS NIÑOS QUE LOS HABÍAN
ATRAPADO EN LAS PERSONAS:
WILMAN, ANGEL Y DINA.



UN PAPER Y UNA HILTA PLANTABAN
FLORES DE COLOR ROJO CERCA DE UNA PLAZA
Y EN LA PLAZA HABÍA UN LAGO DE AGUA
Y MUCHOS DE COLOR ROSA.



Fin

ESTÉTICA	PRODUCTO: CUENTO EL ROBOT GABRIEL	PRODUCTO: CUENTO EL PESCADOR Y LA PLAZA
HIPÓTESIS QUE REFUERZA EL TEMA	Jugar a la pelota y tomar la leche son cosas que hacen los amigos aunque se peleen por el fútbol.	Los niños tienen derecho a jugar donde sea.
CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES	Gabriel es un robot que viene de Saturno a jugar a la pelota. Es simpático de Gimnasia "aunque no es de este planeta", aparece siempre triste o enojado salvo en el final del cuento. Keta es un lobo rojo hincha de estudiantes. Hay menos referencias sobre él, el personaje más descripto es Gabriel. El lugar conciliador es el del lobo Keta.	Aparecen varios personajes que viven dos situaciones diferentes. Hay niñas y niños y 2 adultos. Pero la mayoría son niños.
AMBIENTACIÓN	Aparecen dibujos de la nave, planetas, la cancha donde juegan y referencias a los escudos y colores de los 2 clubes más importantes de la ciudad de La Plata (Gimnasia y Estudiantes). Salvo en la primera página o en la última, la ambientación no es lineal, aparecen dibujos como "flotando" en la hoja.	La plaza, un lago, peces en el agua. El aire libre y niños que realizan distintas actividades en grupo (nunca solos).
CÓMO SE RESUELVE EL CONFLICTO	Una vez que Gabriel descarga su enojo incendiando a Keta, éste sigue jugando y cuando termina el partido toman la leche juntos y eso los hace amigos.	La historia tiene un conflicto tácito que es que los niños muestran situaciones de juego que no son posibles porque sus padres y el contexto geográfico donde viven no se los permite (no hay plazas en esa zona, por ejemplo). Por eso deciden terminar con una moraleja que resuelve el conflicto tácito: "En esta historia aprendemos que tenemos derecho a jugar y a plantar y también a disfrutar todo lo que queremos hacer".
VALORES	Pertenecer a un cuadro de fútbol, jugar, expresar el enojo, motivar a los amigos.	Jugar, jugar en el agua, plantar, tener espacios de esparcimiento.
SUJETO NIÑO Y DIFERENCIACIÓN	Si bien no hay personajes niños tanto Keta como Gabriel hacen cosas de niños. Juegan a la pelota, se emocionan con un club y el partido y meriendan. Los adultos no aparecen en ninguna escena.	Los niños aparecen tomando decisiones (tirarse al agua para atrapar pescados, por ejemplo) y disfrutando de actividades al aire libre. Tienen cada uno un nombre.
QUÉ CONVERSACIONES SE DISPARAN	Jugar a la pelota es uno de los deseos más grandes de los niños, incluso como para viajar a otro planeta para jugar. En los partidos hay peleas, ganadores y perdedores.	Cuáles son los espacios de juego en la comunidad y de qué juegos disfrutan.
CÓDIGOS DE COMUNICACIÓN	El lenguaje describe al personaje principal y también desarrolla detalles de un partido de fútbol: el grito de un gol por ejemplo. Hay información "opcional" detallada todo el tiempo: por ejemplo que Gabriel viene de Saturno que es un planeta que tiene un solo anillo, si bien no se retoma nunca más el tema del planeta es información que va estructurando el relato y el dibujo también.	El lenguaje si bien es sencillo tiene saltos de una situación a otra, como si fuera un recorte de varios cuentos. Los conflictos no tienen gran desarrollo primando la descripción de una situación. Lo que le da continuidad son los pescados (a la primera situación sobre todo).
UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE DE PRODUCCIÓN	Los dibujos son en su mayoría en lápiz, salvo los 2 primeros que mezclan témperas. El texto y el dibujo se van articulando de modo tal de no repetir información, convirtiendo a este cuento en uno de los más dinámicos en el libro. El dibujo del robot Gabriel llegando a la tierra en su nave es la foto de portada del libro.	Los dibujos mezclan lápiz, crayón y témpera. Sobresalen los soles sonrientes, el verde y el azul de los lagos. Los niños y niñas, tanto como los adultos aparecen con bastantes detalles. Se notan claramente las expresiones en sus caras.

The collage consists of seven hand-drawn illustrations on separate pieces of paper, depicting scenes from the story "El Duende y La Bruja".

- Top Left:** A drawing of a witch in a blue robe and pointed hat, holding a broomstick. A speech bubble says: "ABRA CAMINO QUE ESTE CAMINO SE ANIMARÁ".
- Top Right:** A drawing of a witch in a blue robe and pointed hat, holding a broomstick. A speech bubble says: "ABRA CAMINO QUE ESTE CAMINO SE ANIMARÁ".
- Middle Left:** A drawing of a witch in a blue robe and pointed hat, holding a broomstick. A speech bubble says: "ABRA CAMINO QUE ESTE CAMINO SE ANIMARÁ".
- Middle Right:** A drawing of a witch in a blue robe and pointed hat, holding a broomstick. A speech bubble says: "ABRA CAMINO QUE ESTE CAMINO SE ANIMARÁ".
- Bottom Left:** A drawing of a witch in a blue robe and pointed hat, holding a broomstick. A speech bubble says: "ABRA CAMINO QUE ESTE CAMINO SE ANIMARÁ".
- Bottom Center:** A drawing of a witch in a blue robe and pointed hat, holding a broomstick. A speech bubble says: "ABRA CAMINO QUE ESTE CAMINO SE ANIMARÁ".
- Bottom Right:** A drawing of a witch in a blue robe and pointed hat, holding a broomstick. A speech bubble says: "ABRA CAMINO QUE ESTE CAMINO SE ANIMARÁ".

Fin

Las Hojas del Viento

Las Hojas Son Verdes Los Araños En Todas Las Vuelan A Otro Pais

Algunas polillas comen las hojas de las plantas

Cuando Vuelan Comen A Otros Que Estan En Otros Paises

Algunas OTRAS SON VERDES LOS ARAÑOS EN TODAS LAS VUELAN A OTRO PAIS

ALGUNOS SE PAREN EN EL ARBO O AL REFOLLO Y NOS DORMEN CONTANDO Y COMIENDO LAS






Las Hojas Son Verdes Los Araños En Todas Las Vuelan A Otro Pais

ALGUNOS SE PAREN EN EL ARBO O AL REFOLLO Y NOS DORMEN CONTANDO Y COMIENDO LAS

Las Hojas Son Verdes Los Araños En Todas Las Vuelan A Otro Pais

Fin

Fin

ESTÉTICA	PRODUCTO: LEYENDA EL DUENDE Y LA BRUJA	PRODUCTO: LEYENDA LAS HOJAS DEL VIENTO
HIPÓTESIS QUE REFUERZA EL TEMA	Los duendes protegen a los niños.	Las hojas son diversas y viajeras, conocen el mundo y se hacen amigos.
CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES	La bruja es fea y mala. Un conejo grande y malo que fue embrujado. El duende es verde y ayuda a los chicos. Pájaros de colores. Los héroes son los niños, el duende sólo les da confianza.	Hojas de diferentes tamaños y colores. Se parecen a verduras, corazones o mariposas. 
AMBIENTACIÓN	Aparecen los personajes y hay un árbol en general en cada hoja, dando la sensación de que están en un bosque. En la primer hoja el duende aparece contento en una hamaca paraguaya.	Las hojas aparecen sobre el dibujo del cielo, salvo en los 2 últimos dibujos que aparecen en la tierra y cerca de una casa y una mujer o niña.
CÓMO SE RESUELVE EL CONFLICTO	Cuando los chicos matan a la bruja con una varita mágica que le habían traído los pájaros. 	El cuento es una descripción de la actividad de las hojas, no hay un problema a resolver. Sin embargo podemos decir que el cuento enfatiza en la diversidad, el viaje y la amistad como procesos vitales.
VALORES	La bondad y la maldad. La ferocidad. La valentía. La unión de seres mágicos y de la naturaleza. El trabajo en equipo.	Diversidad, relación integral con la naturaleza, amistad.
SUJETO NIÑO Y DIFERENCIACIÓN	Los niños son seres que se comunican con seres mágicos y la naturaleza. Quieren el bien pero necesitan ayuda. Aparecen con miedo hasta que llega el duende y los poderes de la varita mágica.	Si bien no aparecen niños pareciera que las hojas describen los procesos migratorios de los realizadores.
QUÉ CONVERSACIONES SE DISPARAN	Qué seres mágicos existen en esa zona y cuál es su historia. Este cuento esta nombrado como leyenda porque recupera historias que los chicos han contado como ciertas. Por eso la decisión fue nombrarla como leyenda.	La diversidad de las hojas, las diferencias con las verduras y el riesgo de confundirlas. Los viajes y la posibilidad de hacerse amigos.
CÓDIGOS DE COMUNICACIÓN	El código podría ser similar a la de una historieta. La historia está contada en dibujos con poco texto y cuándo aparece es en un globo de diálogo. Las palabras son onomatopeyas y cuando hay una oración está escrita como se dice y se escucha. 	El texto está integrado totalmente al dibujo, son recursos inseparables. los textos son claros y utilizan imprenta y cursiva, tachones y algunas palabras "difíciles" mal escritas ("agujeros). Los textos están ubicados en diferentes partes del dibujo, en cada una de las hojas, dándole dinamismo al relato. 
UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE DE PRODUCCIÓN	Los dibujos están realizados primordialmente en fibra y algunos coloreados con lápiz. Priorizaron contar la historia desde los personajes y sus gestos. También aparece la varita como bisagra en la resolución del conflicto, entonces aparece sola y en primer plano en uno de los cuadros.	Los dibujos están realizados con hojas reales y luego se dibujaron los cielos, otras hojas, el viento con ténpera o lápiz. 

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE MENSAJES.

La metodología del colectivo Mundo Niño incorpora la lúdica, la participación y la expresión como parte del proceso de generar contenidos propios y promocionar los derechos de las infancias. Hay una dimensión ético-estética del proceso que vincula la formación en lenguajes de comunicación, al juego y al goce de la expresión como modos de entretener miradas, experiencias y relaciones colectivas. Se facilita en este tipo de iniciativas, que niños y niñas creen trabajos gráficos y audiovisuales con un valor identitario, comunicativo, plástico y sobre todo participativo: un ejercicio ciudadano que bien podría incidir en el campo político.

En este sentido las creaciones participativas están mediadas por la tecnología en un sentido lúdico y político.

Lo lúdico en Mundo Niño forma parte de lo que Francisco Gutiérrez denomina un recurso endógeno (cuanto más se usa más se desarrolla), en el sentido de que el juego y el placer son el marco de la experiencia creativa. Esto se dio tanto en los dispositivos para formarnos como coordinadores de la experiencia, como en los talleres con los niños/as. La lúdica es entendida como una capacidad de los seres humanos para conectar el goce, la creatividad y el conocimiento. Las preguntas que nos guiaron en esta búsqueda de lo lúdico como ambiente y como recurso fueron:

¿Esto que vamos a hacer nos conecta con lo que sentimos y lo que creemos?

¿Esto que vamos a hacer es divertido?

¿Esto que vamos a hacer nos acerca corporalmente?

¿Esto que vamos a hacer nos permite conversar plazeramente?

¿Esto que vamos a hacer es lo que deseamos y nos con-mueve?

La lúdica fue una brújula para sortear problemas en el desarrollo de la experiencia. En muchos talleres nos pasaba que los chicos producían largo rato pero luego no querían contar a sus compañeros qué es lo que habían estado haciendo, les parecía aburrido escucharse, sólo querían producir. El grupo de talleristas puso el problema sobre la mesa y se decidió trabajar las escuchas en plenarios radiofónicos, así surge "la plenaria radiofónica" en Mundo Niño. Los niños/as iban contando a otros lo que habían estado haciendo pero como si estuvieran en una radio, esto permitió tanto el habla como la escucha en el grupo y los volvió a enamorar del diálogo más "masivo" en el grupo.

Estábamos haciendo materiales gráficos, pero en el proceso incorporamos el radiofónico, primero para lograr que se escuchen, pero nos dimos cuenta que ese ejercicio de hablar para y con otros los empoderaba, les servía como una herramienta de gestión: hablar y comunicar lo que hacen. Esto pronto mejoró las lecturas que hacíamos en los talleres y sirvió de puente con las presentaciones de los libros.

Es importante rescatar que el grupo probó, exploró hasta encontrar el ámbito que integrara confianza y entretenimiento para que la escucha se sucediera, una escucha que fuera transformadora de las relaciones escolares (donde la palabra del par no esta tan valorada como la del adulto) y que legitimara la palabra de los propios niños/as. En este sentido siempre trabajamos en una narrativa niña que entraba en tensión con la narrativa escolar.

Cuando comenzamos con el proyecto de hacer el libro de cuentos la idea era rescatar las historias orales de las comunidades originarias de las familias, pensábamos en los niños reproduciendo historias que sus familiares les contaran de Bolivia, Paraguay o el norte del país. Considerábamos que estas comunidades tenían una historia y una tradición oral que era rica y que había que recuperar. Desde este lugar los niños/as eran "traductores", canales de comunicación entre nosotros y los adultos de sus comunidades que tenían ese saber. Imaginábamos el libro representando la realidad oral de esas comunidades en una traducción literal de esa tradición ejecutada por los niños. Por otro lado, el proyecto venía a resolver la idea de los docentes de la escuela de que "a los niños les cuesta expresarse, son tímidos, no hablan". Las respuestas a todo esto de parte de los niños no se hicieron esperar: cada vez que les pedíamos que contaran una historia aparecían referencias más a los programas de televisión que miraban, que a lo que nosotros entendíamos como su cultura, se mostraban desgastados o con poco interés cada vez que los interpelábamos por leyendas o relatos de su origen. Incluso nos dimos cuenta de que parte de la migración de sus familias se desarrollaba en un contexto donde lo que se deja atrás no se hace presente en las conversaciones familiares, muchos de ellos no conocen el lugar en el que nacieron.

El juego y la lúdica fueron los modos de apropiarse de los lenguajes de comunicación, permitiendo que los participantes vivieran el proceso de producción como parte de un modo de relacionarse, de compartir con otros, pensamientos, deseos inquietudes.

Bibliografía

Martín Barbero, Jesús (1987). De los medios a las mediaciones, comunicación, cultura y hegemonía, Barcelona: G. Gili.

Mata, María Cristina (1991). Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva. Buenos Aires: Centro de Comunicación Educativa La Crujia.

Prieto Castillo, Daniel (1990). Diagnóstico de Comunicación, Quito: CIESPAL.

Prieto Castillo, Daniel (1990). Diagnóstico de Comunicación. CIESPAL. Quito.

Rincón, Omar y Otros (2007). Ya no es posible el silencio: textos, experiencias y procesos de comunicación ciudadana. Bogotá: Centro de Competencia para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.

Sandoval, R (2014). Mediar desde las TIC's 2.0 mediar desde una actitud. Documento no publicado: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de trabajo del Equipo Mundo Niño fue posible en un contexto de ampliación de derechos, de formulación de un proyecto de país inclusivo y con un Estado garante, promotor y constructor de derechos y preocupado por protegerlos y restituirlos. Este es el marco de desarrollo de la experiencia: Néstor, Cristina, la "asignación", el Foro por los Derechos de niños/as y Jóvenes, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, la generación de consumo interno y puestos de trabajo, las paritarias libres y más de 500 políticas públicas tendientes a garantizar el bienestar del pueblo. Dentro de este marco es posible pensar al sujeto niño/a como sujeto activo y político.

Hoy termino de escribir con un gobierno que criminaliza la protesta social, aún más la de jóvenes y niños; que no promueve el trabajo ni el consumo; que pide deuda; que aniquila la memoria. En el caso específico del territorio analizado: un gobierno que aniquiló RENATEA y el CAJ, achicó el INTA, desfinancio la educación y la salud, no interviene en la cadena de comercialización y no invierte en transporte e infraestructura. Contexto en el que se torna difícil poner en el centro de la escena a los niños/as porque los adultos pierden el trabajo, las familias se empobrecen y el Estado se retira de lugares donde es necesaria alguna protección.

En este trabajo explicité la invisibilización de la población niña cuando hablamos de crisis sociales, y creo que este momento refuerza esa estrategia: ¿cuántos niños menos hay en las escuelas?, ¿cuántos niños tenían y hoy no tienen garantizada la alimentación?, ¿cuántos centros recreativos menos hay?, ¿cuántos abusos comete, desde el 2016, la policía cuando se trata de situaciones con niños/as?, ¿cuántas políticas públicas se dejaron de implementar que llegaban directamente a la población niña?. Estas son las preguntas que guían el recorrido que hoy hacemos en el territorio, desde el Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas de la Facultad de Periodismo.

En el caso de las escuelas de El Peligro, que son el único espacio de educación y a la vez de entretenimiento grupal de los niños/as y que garantiza la presencia del estado y el acceso a derechos, están atravesando un conflicto gremial que pone en escena los malos salarios y la desinversión en infraestructura y calidad educativa; en un diálogo con el gobierno que parece no tener fin. Las familias, paralelamente, ven subir los costos de producción (los insumos que utilizan se fijan por el precio del dólar en muchos casos) y el alquiler de la tierra, cuestiones que profundizan la precarización de la vida cotidiana.

Esta tesis tuvo otro límite con respecto al advenimiento de un proyecto político de derecha que niega la memoria. Empecé escribiendo en 2014, muchas de mis búsquedas para el capítulo EL PUNTO se realizaron en la web, en páginas oficiales que tenían claramente una perspectiva democrática: me era muy fácil encontrar textos completos de leyes, censos, índices económicos y discursos oficiales. Luego de 2016 estas páginas fueron dadas de baja o vaciadas de contenido; por ejemplo, la página del mismo INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). Esta situación constituye una proscripción al

Estado de Derechos, un límite al acceso a la información que vulnera el derecho de un pueblo a conservar su memoria, sus leyes y espacios de comunicación. Esta situación me generó la certeza de que tenía que compilar, darle forma a lo que había encontrado, para conservarlo y compartirlo con otros que quieran pensar desde Mundo Niño.

Mundo niño es todo un concepto, implica pensar que todos somos niños, podemos jugar y utilizar la magia para crear y no hay nada dicho, o mejor, no hay nada que no se pueda decir. Un modo de relacionarse muy abierto y flexible que muchas veces da miedo. Es el territorio de lo inesperado, de la alegría, la risa, lo que es inoportuno o inimaginable. Esa es la narrativa que propone Mundo Niño.

Hay una dinámica que abría siempre nuestros procesos que consistía en que los niños/as dibujaran el mundo que querían... siempre era de papas fritas, de chocolate, sin rejas, encierro, con mariposas que volaban, deportes, sin malentendidos en las familias y con tiempo para jugar. Esa es la estética que me propuse recuperar en esta tesis, partiendo siempre de la potencialidad y la imaginación, y no tanto desde los problemas. Ese fue un límite que me hizo tomar la decisión de ubicarme en unos procesos históricos particulares, en unas políticas públicas, desde un determinado tipo de concepción de la comunicación y de la niñez. Posición que no siempre fue fácil, porque las ciencias sociales tienen una gran tendencia a partir de problemas, los lugares oscuros. Yo decidí partir de lugares potenciales, posibles, claros, para problematizarlos, que es un ejercicio diferente pero que conserva un espíritu crítico con respecto a los modos tradicionales en los que se entiende al sujeto niño/a y a los procesos de los cuales forma parte.

Este es un desplazamiento que sucedió en la propia práctica de Mundo Niño, en el momento en el que fuimos a buscar historias de sus culturas originarias y nos encontramos más con princesas y personajes de TV, pero que se trasladó a la producción de conocimiento que realizó y realiza el equipo de comunicadores del proyecto. Las culturas niñas nos hablan más de imaginación que de folklore o problemáticas sociales claras. Creo que este es un aporte de haber trabajado desde la comunicación popular, que siempre parte de los sentires reales de los sujetos con los que se trabaja.

Una tarea que surge de esta tesis y que abre el camino a mis reflexiones futuras tiene que ver con seguir profundizando qué paso con esos sujetos durante los periodos de gobiernos peronistas y cómo esos sujetos fueron interpretados y representados por las políticas públicas y las políticas de comunicación, ese es uno de mis desafíos actuales.

Los niños y niñas ofrecen el contexto ideal para la producción, ya que no es posible sin el goce y la búsqueda y valorización de lo entretenido, lo lúdico. Los grupos niños producen desde ideas sencillas, intuitivas, cotidianas, donde la realidad y la imaginación son parte del mismo espacio, van más allá de lo que les pasa. El énfasis no está puesto en la palabra sino en la imagen y el movimiento, convirtiéndolos en productores ideales. Por otro lado, como priorizan la convivencia desde el placer en el proceso, logran productos que

proponen un modo de estar en el mundo que ellos imaginan. Este mundo en general es de colores, de chocolate, con papas fritas o vuela.

Como cientistas sociales tenemos que desaprender la idea de que para producir sólo podemos partir de problemas de desarrollo, también tenemos que habilitarnos a pensar en la magia, la sorpresa o la imaginación como punto de partida de una buena historia.

En esta tesis partí de la convicción de creer que la comunicación es tanto una herramienta capaz de transformar la sociedad desde una mirada niña, como un campo de la investigación social que permite abordar la niñez desde miradas complejas de los procesos sociales y políticos que suceden en esta parte del mundo y que impactan sobre la situación de niños/as y jóvenes. Los mundos que crean tienen unas narrativas y gramáticas específicas.

La gramática niña vincula lo real con el deseo, el presente y el futuro que está siendo, por ello las comunidades que se vinculen con esta gramática podrán construir su realidad desde el deseo. Otro rasgo de este modo de contar, es la sencillez de los relatos, la inclusión y aceptación de lo diverso y la preocupación por las relaciones con el ambiente.

Desde el campo de la comunicación, mi deseo está puesto en seguir investigando esta gramática, poder valorar otros rasgos, compararla en distintos contextos (urbanos rurales, institucionales, no formales) y construir unas guías que nos permitan aprender de lo que niñas y niños nos están diciendo sobre el mundo, el futuro, la magia y las posibilidades de mejorar la calidad de vida de las poblaciones.

ANEXOS

Proyecto de Voluntariado Universitario: Mundo Niño, historias multiculturales que nos cuentan los niños. Convocatoria 2010.

Proyecto de Extensión Universitaria: Mundo Niño Animado: Relatos audiovisuales que nos cuentan los niños y niñas sobre sus derechos. Convocatoria 2013.

Cronograma Mundo Niño Animado 5to encuentro.

Registro plenario del taller de derechos para integrantes del equipo Mundo Niño.

Relato sobre la experiencia de Teresita Calvo Foxley.

Relato sobre la experiencia de Sol Logoño.

Proyecto de la Materia Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas para Niños/as de la Escuela 49 , 2013.

Rosa y Foxley, Comunicación y Niñez. Anuario de Investigaciones Científicas, FPyCS, 2014.

Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para

PROYECTO DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO

UNIVERSIDAD / INSTITUTO UNIVERSITARIO

Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Periodismo y Comunicación Social

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 NOMBRE

(El nombre del proyecto que se coloque aquí debe ser exactamente el mismo con el que se lo inscriba en la plataforma on line)

MUNDO NIÑO, historias multiculturales que nos cuentan los niños

1.2 DESCRIPCIÓN

(Sintetice en no más de 10 líneas el tipo de actividad a realizar)

El proyecto “Mundo niño, historias multiculturales que nos cuentan los niños” es un proceso que se llevará a cabo desde la Unidad de Prácticas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP en la EPB N° 49 ubicada en la zona rural de El Peligro.

Se trabajará a partir de la realización de talleres de producción de mensajes propios donde los niños y niñas produzcan un material gráfico que compile relatos, cuentos y leyendas de la comunidad, recuperando la historia de las culturas latinoamericanas que habitan en El Peligro.

Trabajaremos con el objetivo de hacer circular las producciones de sentidos que hacen los niños y niñas sobre la cultura latinoamericana para potenciar los espacios de expresión de la comunidad y así profundizar el sentido de pertenencia a una historia colectiva.

1.3. ANTECEDENTES

En caso de ser un proyecto en curso, consignar toda aquella información que dé cuenta del recorrido realizado a través de la ejecución de tareas y resultados alcanzados: desde cuándo se realiza, qué objetivos o metas se cumplieron, si se recibió financiamiento (especificar fuente), qué destino se dio a esos recursos, qué nuevas metas pretenden alcanzarse con este aporte, qué obstáculos se presentaron y cómo fueron superados, etc.

(Sintetice en no más de 2 páginas).

El proyecto “Mundo niño, historias multiculturales que nos cuentan los niños” surge a partir de la intensión del Programa Unidad de Prácticas y Producción de Conocimiento (UdeP) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP de fortalecer las gestiones realizadas por este espacio en la línea de trabajo de **producción de materiales comunicativos educativos** para el fortalecimiento de las estrategias de desarrollo de las diversas comunidades con las cuales la UdeP trabaja desde el año 2000.

A su vez, la UdeP trabaja en Capacitación y gestión comunitaria, Entreaprendizajes y Formación Académica e Investigación, vinculando a estudiantes de diversos años de la

carrera, docentes y graduados con organizaciones de la comunidad, promoviendo la participación y el trabajo colectivo en procesos de transformación de la realidad para la mejora de la calidad de vida de las personas.

Estas líneas de trabajo, que enmarcan y configuran el espíritu con que la UdeP desarrolla las prácticas, se ponen en relación con una mirada compleja de los territorios, de las redes que allí se establecen para poder **fortalecer los procesos de organización de la comunidad**.

La UdeP tiene como parte de su estrategia, un trabajo que viene realizando con niños de diversos territorios, atravesado por un concepto que para nosotros es fundamental: la **producción de mensajes propios en procesos de desarrollo local**. Aquí, la propuesta del manejo de la tecnología y el aprendizaje de los lenguajes de la comunicación se vuelven atractivos para un niño que presenta todas las habilidades para crear desde estos lenguajes, los que se convierten en herramientas válidas para mirar la realidad y hablar sobre ella.

“La producción de mensajes propios en procesos de desarrollo local es entendida como una acción hacia la transformación. Es decir, un momento en un proceso de transformación. Es aquí donde se parte de actores (con su carga socio histórica y política), que ponen en juego sus competencias de saber hacer y de manejo de códigos sociales para realizar un producto, el cual lleva dentro de sí un fin”.¹¹

En las experiencias que hemos llevado adelante con niños y niñas, siempre se trabaja desde esta perspectiva ya que es una herramienta que pone en relieve y sobre la superficie de los discursos, la voz, las palabras, los deseos, las maneras de los niños y niñas con los que compartimos diversos talleres y encuentros.

La potencialidad de trabajar desde la producción de mensajes propios implica el compromiso y la voluntad política de los actores que participan del proceso, porque promueve el **autoconocimiento para poder expresar lo que uno siente** y desea para su comunidad. En el trabajo que venimos realizando desde la UdeP un objetivo central a la hora de planificar espacios de producción, es **recuperar la historia, la cultura, la identidad y los modos de pensar y de hacer de los diversos territorios y comunidades** para reflexionar sobre ellos y contarles a otros cómo somos.

El producir una reflexión y materializarla en un producto de comunicación promueve la discusión, la toma de decisiones y nos pone en situación para generar acuerdos sobre los contenidos, sobre los formatos, los géneros, sobre los destinatarios, los espacios de circulación y el sentido de transformación de nuestra estrategia.

Desde el año 2000 el programa UdeP viene trabajando en diversos territorios promoviendo procesos de desarrollo comunitario a partir de generar cauces y espacios donde los actores de la comunidad se encuentren, y produzcan mensajes. A su vez, en estos procesos siempre hay una dimensión educativa donde se comparten herramientas y saberes sobre lenguajes de comunicación como el radiofónico, el audiovisual y el gráfico.

En este camino, es interesante contar el Multimedial (capacitación y realización en lenguaje gráfico, radiofónico y audiovisual) realizado con el 5º año de la EPB N° 42 de La Plata en el Marco del Programa “Mi Barrio el Más Limpio”. Este Programa era un concurso de estrategias de comunicación para mantener limpia la ciudad organizado por la Defensoría Ecológica de la Municipalidad de La Plata. La estrategia organizada entre la UdeP y los niños recibió el primer premio otorgado por este concurso. Esta experiencia dio lugar a la ponencia “Un Lugar en el Mundo. La promoción del desarrollo ambiental desde estrategias de comunicación”, en el Congreso: AIJIC. VIII Jornadas: “La

¹¹ Jesús Martín Barbero (1987). *De los medios a las mediaciones, comunicación, cultura y hegemonía*. G. Gili, Barcelona.

investigación y la pedagogía de la comunicación”. 27 y 28 de Agosto de 2001.

Otros multimediales se sucedieron, asociados a otras estrategias de desarrollo que no tenían sólo que ver con lo ambiental: Multimedial en Casbas y Tres Lomas; Multimedial en Villa Azul, Multimedial en la EPB 17 de La Plata.

En 2007 se realiza el Multimedial junto al 2º año de la EPB N° 10 de la ciudad de La Plata en el Marco del Foro de Promoción de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires. Los niños construían distintos materiales gráficos y canciones que hablaban sobre el mundo que ven y el que desean como estrategia para dialogar con el mundo adulto.

Estas experiencias fueron dialogadas con el PCIN (Proyecto de Comunicación para la Infancia) de Colombia y surgen distintas propuestas de intercambio con los comunicadores de ese proyecto. Surge el Seminario “Situación de la Niñez en Colombia, una propuesta de comunicación para la infancia” dictado por la Lic. Aura Patricia Orozco Araujo del PCIN.

2006-2007. El Colectivo de Comunicación Línea 21 de Colombia invita a la Lic. Cecilia Ceraso (Secretaria de Comunicación y Desarrollo de la FP y CS y coordinadora del programa Unidad de Prácticas) a participar de los colectivos de niños y adultos de Los Montes de María (Carmen de Bolívar, Colombia) que realizan producciones en los tres lenguajes de comunicación dentro de estrategias de desarrollo local. Las producciones circulan en plazas y otros espacios públicos como estrategia de recuperación de los espacios colectivos.

En el 2008, a través del Proyecto de Extensión “Voces de Pueblo” se realizó un proceso de producción de mensajes propios en la localidad de Pipinas, partido de Punta de Indio, con los y las jóvenes del pueblo para recuperar la memoria oral, las historias, y construir nuevos sentidos sobre la identidad, la cultura y el futuro del pueblo.

Un video, un álbum de figuritas y un informe radial sobre la historia del pueblo fueron los productos que realizaron luego de un proceso de investigación, recopilación de información y reflexión sobre los espacios de participación del pueblo, la relación entre los jóvenes y los adultos, el mundo del trabajo, y los deseos que tenían ellos como jóvenes para su pueblo.

La UdeP, como espacio transversal de la carrera de Comunicación social articula con diferentes cátedras que promueven el trabajo con la comunidad. En particular, con la cátedra de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas viene realizando un trabajo en conjunto ya que dicha cátedra trabaja con organizaciones de La Plata, Berisso, Ensenada, Abasto, Olmos, El Peligro, Altos de San Lorenzo, Pereyra Iraola, Tolosa.

Los estudiantes que cursan la materia realizan prácticas en escuelas, jardines, comedores, copas de leche, hogares, bibliotecas populares de los diversos barrios y de ese modo se encuentran trabajando con niños y niñas y con sus familias promoviendo una mejor calidad de vida a partir de fortalecer las relaciones de comunicación y el diálogo.

1. 4. PROBLEMÁTICA QUE SE BUSCA ATENDER

1.4.1. Problemática comunitaria

Describe de manera clara y concreta la necesidad/demanda comunitaria a la que el proyecto busca dar respuesta, aportando información cualitativa y cuantitativa pertinente.

(Sintetice en no más de 1 página).

La comunidad rural de El Peligro es una zona que se sostiene económicamente a partir del trabajo agrícola relacionado con la producción de frutas y verduras en quintas en donde trabajan familias enteras llegadas desde Bolivia, Paraguay y el Norte del país.

El Peligro es una comunidad con muy **pocos espacios de encuentro**, ya que debido a la extensión del territorio y al lugar que ocupa la actividad agrícola, se hace muy difícil promover espacios donde se produzcan intercambios, charlas y conversaciones sobre las problemáticas, las necesidades, y las posibles soluciones.

Como la mayoría de las familias que habitan, vienen de otros territorios a trabajar, muchas en condiciones de explotación, tienen muy pocas posibilidades de decidir sobre la educación suya y de sus hijos, y a su vez, muy poco margen para encontrar otros espacios de contención. La escuela ocupa el lugar central junto con las casas en este proceso de socialización, allí los niños se entrecruzan, intercambian, juegan y aprenden de los otros.

A este rol que ocupa la escuela, desde las familias es muy difícil acompañarlo y fortalecerlo ya que la intensidad del trabajo que llevan adelante en las quintas hace que quede muy poco margen para la educación de sus niños. Por el contrario, muchas veces los niños son los que ayudan y trabajan en las quintas al punto tal de faltar a la escuela.

A su vez, por fuera de la institución escuela, no hay otros festejos que promuevan el sentido de arraigo o el sentido de pertenencia a un territorio o comunidad, como podrían ser las fiestas populares. Debido a esto es que se hace **muy difícil pensar la cultura propia**, valorar las raíces, la historia, la identidad, las costumbres.

Sabemos del potencial de desarrollo que posee disparar la palabra en una comunidad, ya que hablar y comunicarse con el otro hace que se generen intercambios y situaciones de entreaprendizaje. Por eso vemos a las **pocas posibilidades de expresión** que hay en la comunidad de El Peligro como la principal problemática a trabajar y la cual nos parece central para desarrollar, en pos de promover espacios que pongan a dialogar las múltiples prácticas culturales que se insertan en ese territorio.

De la mano de la falta de expresión y como una consecuencia, aparece **el aislamiento social** que sufren las familias, ya que no encuentran muchas posibilidades para salir de sus casas y encontrarse con vecinos, otros familiares y de ese modo, las soluciones comunes a sus precarias condiciones de vida aparecen cada vez más lejanas.

Esto se relaciona, y tiene causas estructurales que están arraigadas y son más difíciles de transformar, como lo es la **exclusión económica** a la que están expuestos los quinteros y trabajadores golondrinas de El Peligro.

1.4.2. Diagnóstico

Indique la manera en que ha sido diagnosticada la necesidad/demanda comunitaria, detallando la metodología y técnicas de relevamiento utilizadas y los resultados obtenidos. Precise el grado de participación de la comunidad destinataria y de las organizaciones sociales en esta tarea y su mirada respecto a la problemática que será abordada.

(Sintetice en no más de 1 página).

Desde la UdeP y la Cátedra Taller de Planificación de la Comunicación en las Políticas Públicas se viene trabajando en la Escuela N° 49 desde el año 2006. Los equipos de estudiantes y comunicadores realizaron diagnósticos en el lugar e implementaron distintas estrategias de comunicación para conectar al barrio, a los chicos, a las familias con la escuela y a los docentes.

Estos diagnósticos han sido realizados desde una metodología que tiene como eje la

participación de los actores de la escuela en la construcción de las situaciones que son punto de partida para gestionar los proyectos de comunicación que la UdeP y la Cátedra llevan adelante.

Estos informes contruidos en 5 años de trabajo recuperan las voces de los directivos de la escuela, los docentes, los niños y padres que participan de la cooperadora.

En 2006 se trabajo fortaleciendo la estrategia de convocatoria de la cooperadora. En esta experiencia vimos que la gente del Peligro vive geográficamente distanciada, que camina largas distancias para llegar a la escuela, que el trabajo en las quintas dificulta poder participar más en la escuela.

En los años que siguieron a esta primera intervención, el destinatario de los proyectos han sido los niños, abarcando en 2009 a todos los alumnos que van a la escuela. En estas intervenciones observamos y registramos una gran necesidad de los chicos de ser llamados a la participación activa. La escuela es el único espacio donde se juntan con sus compañeros-amigos, por ello disfrutan de las actividades que los colocan en interrelación entre ellos mismos. Muchos de los chicos trabajan en las quintas junto a sus familias, por lo que la escuela también forma parte del “tiempo libre”. En suma, la escuela es el único espacio común que tienen para aprender, juntarse entre amigos, reírse y producir colectivamente.

También empezamos a explorar en la producción: hasta el momento se han realizado un programa de radio, 2 murales, una muestra de fotos y otra de fotos estenopeicas, un video y un cuento infantil. Estos productos de comunicación forman parte de la necesidad de expresión de los Niños del Peligro que no tienen espacios por fuera de los que les puede ofrecer la escuela para explorar la creatividad, la imaginación, el goce de la palabra escrita y oral, en un proceso colectivo que pueda revalorizar sus culturas y la propia voz.

También podemos reconocer en algunos adultos que circulan por la escuela una idea de los alumnos que no parte de las potencialidades de los niños sino de sus carencias. Es muy común el discurso de “pobrecito este niño que vive en estas condiciones”. Estos relatos colocan a los niños en un lugar donde parecen no tener capacidades. Las intervenciones también han insistido en mostrar las capacidades para el trabajo colectivo, la diversidad cultural y de relatos que circulan por los niños y las aptitudes y actitudes para la expresión desde otros lenguajes de comunicación.

1. 5. DESTINATARIOS

1. 5.1. Características

Describir brevemente a la población destinataria de acuerdo a su edad, pertenencia de género, situación ocupacional, intereses comunes, nivel educativo, problemas de salud, etc.

Los destinatarios de “MUNDO NIÑO” son los niños y niñas de 8, 9 y 10 años de la EPB N° 49 que asisten a los dos cursos de 4to. y 5to. grado de la escuela que está ubicada en la zona rural/barrio de El Peligro.

Estos niños y niñas tienen raíces y orígenes diversos, algunos provienen de Bolivia, otros de Paraguay, y otros del Norte de nuestro país. En este sentido es que aparecen en ellos muchas potencialidades asociadas a su historia y a sus territorios, como por ejemplo capacidades musicales y artísticas que provienen de sus antepasados o de saberes que trascendido de generación en generación.

Como hablamos en la descripción de la problemática, la falta de espacios de expresión es un hecho importante que tiende a debilitar estas capacidades y dormirlas. Por esto, la escuela fomenta la inclusión de materias como plástica, música y educación física que pongan en relación el cuerpo y los distintos sentidos, para estimular y recrear las capacidades expresivas y creativas de los niños y

niñas.

Las familias como vienen a trabajar en la actividad agrícola y se establecen en el interior de las quintas para producir intensivamente y generar recursos, muchas veces utilizan a los niños para trabajar y atender las tareas del hogar. De este modo lo que se promueve es la pérdida de la infancia para sumarlos al mundo del trabajo.

Estas familias viven en casas precarias al interior de las quintas, donde se dedican a cultivar y cosechar flores y hortalizas. Algunos son trabajadores golondrinas por lo que las familias migran según los tiempos de cosecha, por lo cual muchos niños solo están seis meses en la escuela y eso repercute no solo en su proceso educativo sino también en el todo el grado en general.

La doble escolaridad juega un papel decisivo para revertir esta situación dándoles la oportunidad a los chicos y sus familias de pasar más tiempo en la escuela, (ámbito por excelencia establecido de socialización primaria) compartiendo más tiempo con otros chicos de su misma edad y evitar que trabajen tantas horas.

1. 5.2. Localización

(Provincia, localidad, barrio o zona donde reside la población destinataria del voluntariado).

La localidad de El Peligro se halla situada a 34 km al Oeste del casco urbano fundacional de la Ciudad de La Plata y al Oeste de la localidad de Arturo Seguí, enmarcada entre las rutas provinciales 2 y 36, muy cerca del límite con los partidos de Berazategui y Florencio Varela. De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, la localidad de El Peligro cuenta con 1.862 habitantes.

El origen del asentamiento poblacional y las características generales del tejido residencial están relacionados exclusivamente a la atracción que ejerce la ruta 2, de la cual depende casi exclusivamente; existiendo algún intento de conformación de trama urbana en el extremo oeste de dicha ruta a la altura del kilómetro 44,5. En líneas generales puede referirse que las condiciones naturales para el asentamiento de la población son buenas, destacándose la aptitud de los suelos (posee un estrato de 40 cm. de tierra productiva) para el desarrollo de actividades productivas de carácter intensivo, por lo que se registra la existencia de establecimientos hortícolas, florícolas y avícolas, que se le asignan un carácter netamente periurbano.

La planta urbana cuenta con un centro, muy pequeño, en la intersección de la ruta 2 y la Avda. Arana, donde se polariza, casi exclusivamente, la actividad comercial e institucional de la localidad. Aislado de éste centro, e insuficientemente conectado, se reconoce una ocupación incipiente sobre la Ruta 36 (el caso de la Escuela nº 49 es un ejemplo). Excepto por el citado intento de conformación de una trama de grandes dimensiones en el extremo oeste de la ruta 2 a la altura del km.44,5 la localidad constituye una agrupación de actividades productivas por excelencia; por lo que la mayoría de las viviendas tienen establecimientos productivos incluidos.

Por una parte, se vincula y depende jurisdiccionalmente del Partido de La Plata; por otro, y debido a cuestiones de distancia y accesibilidad, se relaciona a través de la ruta 2 con el Partido de Berazategui, lo cual expresa en parte, las dificultades de comunicación con La Plata.

En relación a la estructura circulatoria regional, es posible reconocer dos sectores en conflicto por la superposición del tránsito vehicular y peatonal: el cruce de la ruta 2 a la altura de Avda. Arana (calle 419), y la intersección de la ruta 36 y la Avda. San Luis (allí se localiza la Escuela nº 49), a lo cual debe sumarse el recorrido de una línea de transporte público de pasajeros (línea Oeste).

1.5.3. Cantidad aproximada de personas destinatarias directas del voluntariado.

100 niños y niñas de 4to. y 5to. grado de la EPB N° 49 de El Peligro.
60 familias
15 docentes

1. 6. OBJETIVOS y METAS a alcanzar

1.6.1. Objetivo General

-Multiplicar las voces de los niños y niñas de El Peligro en su comunidad a través un material gráfico producido por ellos para recuperar las historias, relatos y deseos de las múltiples culturas latinoamericanas que allí habitan.

1.6.2 Objetivos Específicos

-Generar instancias que permitan el encuentro intergeneracional para recuperar leyendas, mitos, relatos y anécdotas que permitan conocer la historia y el modo de vida de los pueblos latinoamericanos de donde provienen los niños y niñas.

-Promover en los niños la reflexión sobre su historia, su presente y sobre cómo desean su futuro y el de la comunidad.

-Realizar talleres de producción de mensajes propios en lenguaje grafico y plástico para producir relatos y cuentos sobre las culturas latinoamericanas.

-Producir y editar un material gráfico con niños como resultado del proceso de reflexión generado en los talleres para compilar los cuentos y relatos.

-Crear instancias de intercambio entre los niños y las familias para compartir las vivencias y las reflexiones del proceso de trabajo.

-Diseñar y ejecutar una estrategia de multiplicación del material para crear instancias de diálogo entre el mundo de los niños y la comunidad. Tres encuentro de lectura en la biblioteca y dos fuera de la escuela

1.6.3. Metas del proyecto

-Recuperar al menos 20 historias o leyendas que muestren la cultura latinoamericana.

-Realizar 24 talleres semanales con 4to. y 5to. grado a lo largo de seis meses.

-Capacitar a los 100 niños y niñas en producción de mensajes propios en lenguaje gráfico y plástico.

-Producir al menos 10 materiales que comuniquen las historias o leyendas recuperadas por los niños y niñas.

-Editar 1 material gráfico que compile las historias y relatos.

-Realizar 1 jornada presentación abierta a la comunidad en el marco del Día de la Tradición.

-Realizar 300 copias del material para que circule entre las familias, los docentes y el resto de la comunidad.

-Realizar 3 encuentros de lectura del material en la biblioteca de la escuela y dos por fuera de la ella.

1. 7. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS

Detallar brevemente las actividades y tareas a implementar, discriminando las acciones específicas que realizarán los estudiantes voluntarios y las que serán desarrolladas con cada una de las organizaciones de la comunidad que participan en el proyecto.

1.7.1. Descripción de las actividades y tareas que realizará el proyecto. Incluir las correspondientes a la evaluación y seguimiento del mismo.
(Sintetice en no más de 1 página)

El proyecto “Mundo niño, historias multiculturales que nos cuentan los niños” estará organizado a través de la realización de **talleres semanales** con los niños y niñas de 4to. y 5to. grado del turno tarde.

En este proceso, el taller es un **espacio de comunicación y de educación**, donde se promueve el encuentro y el entreaprendizaje entre todos los participantes y se trabaja a partir de la acción / reflexión / acción. En los talleres que queremos llevar adelante, partiremos de los saberes y experiencias que los niños y niñas tengan para producir conocimiento sobre la cultura latinoamericana y los modos de vivir de esos pueblos.

Todos los talleres que realizaremos tendrán dos objetivos transversales que tienen que ver con la reflexión y con la producción. La **reflexión y producción de sentidos** sobre sus pautas culturales, sus relaciones con otras culturas, puntos de encuentro, diferencias, miedos, necesidades, problemáticas y los deseos que tienen para su familia y la sociedad.

Esto se trabajará por medio del acercamiento a los relatos, leyendas y cuentos que forman parte de la memoria de la comunidad de El Peligro a partir de las narraciones que los niños y niñas realicen. Esto buscará promover el diálogo entre las familias, amigos, vecinos y organizaciones lo que posibilitará indagar sobre cómo sus historias se vinculan con el presente y su visión del mundo.

De este modo el objetivo es poner a circular los valores que promueven esas historias, los sentimientos que despierta en los chicos, que idea del futuro construyen entre ellos y con su comunidad.

La producción de mensajes propios está asociada a la materialización de las reflexiones para compartirlas con otros, teniendo en cuenta una mirada de comunicación sobre los destinatarios, los espacios de circulación que hay en la comunidad, los diversos formatos y soportes para los mensajes.

A su vez, generar instancias de producción permitirá promover espacios donde los niños se pregunten por su historia, recuperen anécdotas, leyendas y piensen en cómo contárselo a otras personas.

Acercaremos herramientas y materiales para que sean los niños y niñas los que decidan cómo contar esos relatos, qué estética generar y qué diálogos disparar.

Además de los talleres, y para trascender el espacio de aula donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo, pensamos en generar **estrategias de circulación** que permitan poner en diálogo

las producciones con las familias, con otras organizaciones, con docentes y con otros sujetos que puedan estar interesados en trabajar la problemática.

La compilación de cuentos permitirá que todas las historias y los relatos de Latinoamérica que los niños de El Peligro produjeron circule por otros espacios donde no es conocida la zona y así se tome dimensión de la problemática y de lo que los actores dicen sobre su historia.

1.7.2. Actividades y tareas específicas que realizarán los estudiantes voluntarios.

(Sintetice en no más de 1 página)

-Formador de formadores sobre trabajo de extensión: se realizarán talleres de formador de formadores destinados a los voluntarios del proyecto sobre trabajo en extensión, sobre cómo ir hacia a los otros desde una mirada del entreaprendizaje, sobre la relación entre la Universidad y la Comunidad, sobre producción de mensajes propios en lenguaje gráfico y plástico

-Compras de materiales y de insumos para la realización de los talleres.

-Realización de productos para la presentación del proyecto

-Presentación del proyecto a la escuela con invitación abierta a la comunidad

-Diseño de los talleres articulando con la docente de plástica.

-Coordinación y ejecución de los talleres de producción gráfica y plástica

-Realización de reuniones del equipo de voluntarios para llevar adelante el seguimiento y la evaluación del proceso y remirar estrategias pedagógicas.

-Producción de los cuentos y relatos con los niños

-Presentación de los cuentos a las familias en el día de la Día de la Tradición

-Compilación de los cuentos y diseño del material

-Co-gestión de la estrategia de circulación del material con la escuela

1.7.2. Actividades y tareas específicas que realizarán las organizaciones de la comunidad.

(Sintetice en no más de 1 página)

-Articulación con la profesora de plástica, para el diseño y la coordinación de los talleres de producción de mensajes propios.

-Aporte de las horas una vez por semana y del espacio áulico para la realización de los talleres.

-Cogestión de la estrategia de circulación del material entre las familias, los vecinos, los docentes y otras organizaciones de la comunidad.

-Como parte de la estrategia de circulación, la escuela llevará adelante actividades de lectura del material para los niños que asisten al jardín en la biblioteca de la escuela.

1.8. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividades	Mes de ejecución											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Formador de formadores	X	x										
Compras de materiales		x										
Realización de productos para la presentación del proyecto		X										
Presentación del proyecto a la escuela		X										
Diseño de los talleres articulando con la docente de plástica		x	x									
Coordinación y ejecución de los talleres de producción gráfica y plástica				x	x	x	x	x	x			
Realización de reuniones del equipo de voluntarios			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Producción de los cuentos y relatos con los niños								x	x			
Compilación de los cuentos y diseño del material										x		
Presentación de los cuentos a las familias											x	
Realización de los encuentros de lectura en la biblioteca											x	x

(Agregar líneas en caso de ser necesario)

1.9. INDICADORES DE ACTIVIDADES REALIZADAS

Precisar los indicadores que permitirán verificar la realización de las actividades descritas en los ítems 1.7.1; 1.7.2 y 1.7.3.

Actividades	Indicadores
Formador de formadores en trabajo de extensión	La participación de los estudiantes convocados. El equipo capacitado en trabajo de extensión.
Realización de productos para la presentación de la propuesta	Los productos comunicacionales
Presentación del proyecto en la escuela a los niños, las familias y los docentes.	Que la comunidad tenga información del proyecto, sus objetivos, y su metodología.
Diseño de los talleres articulando con la docente de plástica	Las reuniones de trabajo. Los cronogramas que salgan de esas reuniones de trabajo
Coordinación y ejecución de los talleres de producción gráfica y plástica	La participación de los niños a los talleres Las reflexiones y los relatos que encontremos en la comunidad. Las producciones realizadas por los niños

Producción de los cuentos y relatos con los niños	Los materiales realizados por los niños y niñas.
Presentación de los cuentos a las familias	La asistencia y la participación de las familias en el acto del día de la Tradición.
Compilación de los cuentos y diseño del material	La realización de una tirada de 300 ejemplares del material
Co-gestión de la estrategia de circulación del material con la escuela	La realización de eventos y jornadas de lectura. Que las familias posean un ejemplar.

(Agregar líneas en caso de ser necesario)

1.10. PREVISIÓN DE OBSTÁCULOS

Todo proyecto social supone una serie de riesgos u obstáculos que podrían modificar su implementación. Indique qué dificultades podrían llegar a presentarse a lo largo de la ejecución y de qué manera se reducirán sus efectos. En este sentido, analice situaciones vinculadas a condiciones climáticas, cambio de autoridades, factores socio-políticos, altas y bajas en el equipo de voluntarios, etc.

(Sintetice en no más de 1 página)

La escuela N° 49 de El Peligro al ser un espacio íntimamente ligado a la cultura del trabajo agrícola y estar emplazado en una zona rural, se ve atravesado por las condiciones climáticas, la distancia física entre cada hogar y con la escuela, que pueden interferir en el desarrollo del proyecto. Esto podría impactar en el proyecto con la no realización de los talleres en aquellos días donde el clima no permita el acceso a la escuela.

A su vez, el sistema educativo se ve muchas veces afectado por las problemáticas que atraviesan los docentes y la gran cantidad de paros que se suceden durante todo el año.

Y otro factor, que la experiencia del año 2009 con la Gripe H1N1, nos mostró que pueda afectar a los procesos es la de emergencias sanitarias en donde los establecimientos públicos deban cerrar sus puertas.

Ante estas situaciones, planteamos como metodología para recuperar horas de trabajo postergadas la realización de jornadas de trabajo intensivas. Por ejemplo, si durante dos semanas seguidas no pudimos hacer el taller porque hubo paros, propondríamos realizar un taller intensivo donde trabajaríamos los contenidos postergados.

En cuanto a la baja de voluntarios, prevemos una re-convocatoria antes de comenzar el proyecto donde se pueda armar un equipo de voluntarios que atravesase el formador de formadores y se consolide como grupo de trabajo.

2. VOLUNTARIOS

2.1. ESTUDIANTES

Nómina de estudiantes que participarán del Voluntariado. **Debe ser un mínimo de 10**

Nº	Apellido y Nombre	DNI	Facultad	Carrera	Correo Electrónico	Firma
1	Leiva, Cecilia	34.217.660	FP y CS	Planificación de la Comunicación	cecileiva@hotmail.com	
2	Artero, Juan	33.344.051	FP y CS	Planificación de la Comunicación	arterojuan@hotmail.com	
3	Bustos, Gonzalo	32.764.036	FP y CS	Planificación de la Comunicación	gonzalojbustos@hotmail.com	
4	Almada, Andrés	33.369.497	FP y CS	Ciclo Común	annatar182@hotmail.com	
5	Bargioni, Francisco	32.869.608	Bellas Artes	Diseño en Comunicación Visual	fbrgioni@hotmail.com	
6	Lucas Vidal	34.069.731	FP y CS	Ciclo Común	lvidal88@live.com	
7	Jazmín Camaño	33.551.618	FP y CS	Ciclo Común	jaz_877@hotmail.com	
8	Sasso , Gisela	30.227.124	FP y CS	Periodismo	giselasasso@hotmail.com	
9	Virues, Genaro	34.662.398	FP y CS	Ciclo Común	genaro_virues@hotmail.com	
10	Espindola, Rodolfo Matias	34.362.742	FP y CS	Ciclo Común	go.da@hotmail.com	

(Agregar líneas en caso de ser necesario)

2.2. DOCENTES / INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS

Apellido y Nombre	DNI	Facultad/ Departamento	Instituto/ Equipo de investigación/ Cátedra	Correo Electrónico	Firma
Noel Rosa	25.715.891	Facultad de Periodismo y Comunicación social	Programa Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos Taller de Planificación comunicacional en Políticas Pública	Noelrosa2003@yahoo.com.ar	
Florencia Mendoza	31.143.092	Facultad de Periodismo y Comunicación social	Programa Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos	Flormendoza_4@yahoo.com.ar	
Cristina Pauli	17.648.941	Facultad de Periodismo y Comunicación social	Taller de Planificación comunicacional en Políticas Pública	iolap@netvork.com.ar	
Javier Cereceda	27.313.517	Facultad de Periodismo y Comunicación social	Taller de Planificación comunicacional en Políticas Pública	Javier.cereceda@gmail.com	
Mariano Provenzano	25.817.463	Facultad de Periodismo y Comunicación social	Taller de producción audiovisual II	mprovenzano@perio.unlp.edu.ar	
Mariana Inchaurredo	26.526.959	Facultad de Periodismo y Comunicación social	Programa Unidad de Prácticas y Producción de Conocimientos	minchaurredo@hotmail.com	

(Agregar líneas en caso de ser necesario)

3. COSTOS

3.1. PRESUPUESTO

Estimar los gastos que serán necesarios realizar para el desarrollo de las actividades planificadas.
Incluir el costo por unidad y total para cada rubro.

Rubro	Tipo *	Descripción	Actividad	Cantidad	Costo unitario	Costo total
Bienes de consumo	Materiales de librería	Resma Hoja a4	Talleres de producción de mensajes	4	\$24,8	\$99,2
		Cartón prensado 2mm 1 x 0,7		10	\$10	\$100
		Papel Misionero 300 gr.		20	\$7,5	\$150
		Papel Obra		100	\$0,70	\$70
		Cartulinas varios colores		50	\$1,3	\$65
		Temperas		12	\$14,9	\$178,8
		Acuarelas		8	\$13	\$104
		Pinceles N°4		12	\$3	\$36
		N°6		12	\$4,1	\$49,2
		N°8		12	\$4,5	\$54
		N°10		12	\$5,2	\$62,4
		Pegamento en barra		8	\$7,5	\$60
		Pack de 20 fibras		4	\$ 8	\$32
		Caja de 24 lápices		4	\$17	\$68
		Caja de oleos pasteles x 24		5	\$40	\$200
		Microfibras		50	\$2,9	\$145
		Caja de lápices negros x 12		8	\$12,3	\$98,4
		Goma de borrar		50	\$1,7	\$85
		Caja de tizas de colores		2	\$15,2	\$30,4
		Tijera		50	\$4	\$200
		Lapiceras		50	\$2,2	\$110
		Cinta de papel		8	\$9	\$72
		Pilas AA		4	\$20	\$80

		Torre DVD's vírgenes		1	\$115	\$115
		Sobres A4		50	\$1	\$50
		Cajas plegables		4	\$14	\$56
		Cemento de contacto		6	\$10	\$60
					SUB TOTAL	\$2.430,40

Bienes de uso	Tecnología	Cargador de pilas	Registro fotográfico del proceso	1	\$150	\$150
		Cámara de fotos digital	Registro fotográfico del proceso.	1	\$1.400	\$1.400
		Scanner	Scanneo de los dibujos	1	\$500	
		Reproductores de MP3	Talleres de producción gráfica.	4	\$200	\$500
			Entrevistas a los y las habitantes de El Peligro			\$800
					Subtotal	\$2.850

Pasajes y movilidad	Traslados	Traslados de los coordinadores. La Plata-EPB N° 49 Rural Peligro. Ida y vuelta	Reuniones de gestión y organización de la propuesta	4	\$65	\$3.900
			Presentación del proyecto en la escuela	1		
			Talleres de producción de mensajes propios	24		
			Jornada de muestra de las producciones en el día de la Tradición	1		
Servicios comerciales y financieros	Imprenta	Libro Tamaño A4 Papel ilustración Todo color	Publicación del material gráfico que compile los cuentos	200	\$50	\$10.000
					TOTAL**	\$19.180,4

(Agregar las líneas que sean necesarias al interior de cada rubro)

* - Bienes de consumo incluyen productos alimenticios, productos de papel, cartón e impresos, elementos de limpieza, útiles de escritorio, útiles de medicina y laboratorio.

- Bienes de uso (maquinaria y equipo). En estos conceptos no podrá gastarse más del **50% de los recursos asignados**. La inclusión en el presupuesto de cualquier bien de uso superior a los \$ 2.000 deberá estar justificada en función del tipo de acciones a realizar por el proyecto. El financiamiento otorgado por el Programa tiene por objetivo fundamental posibilitar el desarrollo de actividades de voluntariado universitario fuertemente vinculadas con la comunidad. El Programa financiará bienes tales como notebook o proyector sólo en casos excepcionales, en los cuales su adquisición y uso estén debidamente justificados y sean condición necesaria para el desarrollo del proyecto.

- Pasajes y viáticos (reintegro de alojamiento y comidas). En estos conceptos no podrá gastarse más del **40% de los recursos asignados**.

- Material de difusión.

- Servicios comerciales y financieros (flete, imprenta, publicaciones, internet).

No se financiarán gastos vinculados a viajes a Congresos, Jornadas o similares; pasajes aéreos; honorarios para estudiantes, docentes y/o profesionales; becas; donaciones o retribuciones; gastos en el exterior y alquiler de inmuebles.

** La rendición financiera del subsidio solicitado deberá realizarse según la *Resolución Ministerial N° 2017/08* (consultar en www.me.gov.ar/voluntariado). Tener en cuenta esta normativa al momento de confeccionar el presupuesto.

3.2. APORTES DE LA UNIVERSIDAD

Tipo de aportes	Descripción del recurso	Actividad	Cantidad	Valorización total (En \$; hs. de trabajo; etc.)
Económicos (Dinerario: \$)*				
Recursos humanos	Editor	Limpieza y edición del material producido	2	\$1.000
	Docentes universitarios responsables del diseño y coordinación del proceso pedagógico, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social	Coordinación del proceso pedagógico en general y de los talleres.	3	\$5.640
Recursos materiales	Computadoras	Diseño y planificación de los encuentros. Sistematización de la experiencia. Manejo de correo electrónico.	2	\$5.200
	Espacio físico del programa Unidad de Prácticas	Reuniones de planificación y seguimiento del proceso	1	\$9.600(durante los doce meses de ejecución por lo menos habrá una reunión semanal)
Otros (especificar)				

(Agregar las líneas que sean necesarias al interior de cada rubro)

*Quedan exentos los aportes referentes a pago de salarios docentes

3.3. APORTES DE LA/S ORGANIZACIÓN/ES

Tipo de aportes	Descripción del recurso	Actividad	Cantidad	Valorización total (En \$; hs. de trabajo; etc.)
Económicos (Dinerario: \$)				

Recursos humanos	Profesora de plástica	Diseño y coordinación de los talleres	1	\$4.500
Recursos materiales	Espacio físico de las aulas y de la Biblioteca	Realización de los talleres y de los encuentros de lectura	2	\$9.600
Otros (especificar)	Almuerzo y merienda	Aportar refrigerio a los niños y niñas	100	\$ 12.000 (\$5 por 100 niños durante 24 talleres)

(Agregar las líneas que sean necesarias al interior de cada rubro)

*Quedan exentos los aportes referentes a pago de salarios docentes

4. ARTICULACIÓN CON LA CURRÍCULA ACADÉMICA

El reconocimiento curricular del voluntariado universitario es uno de los componentes particularmente ponderado en los proyectos.

En el cuadro siguiente, indique cuántos estudiantes participarán del voluntariado y señale en cada caso si recibirán algún reconocimiento y/o certificación por la realización del mismo. En este último caso, se deberá especificar el tipo de reconocimiento a otorgar (créditos del plan de estudios, trabajos prácticos, actividades de extensión, actividades de investigación, otra) e incluir el aval de la autoridad competente (Secretario de Extensión / Bienestar Estudiantil, Docente Titular de la Cátedra, etc.).

Cantidad	Carrera	Facultad	Tipo de Reconocimiento
10	Licenciatura en Comunicación Social	Facultad de Periodismo y Comunicación Social	Actividades de extensión
10	Total		

(Agregar líneas en caso de ser necesario)



1. DENOMINACIÓN DEL PROYECTO	
Mundo Niño Animado	
Relatos audiovisuales que nos cuentan los niños y niñas sobre sus derechos	
2. SINTESIS DEL PROYECTO	
<p>La propuesta de Mundo Niño Animado busca desarrollar talleres de comunicación con niños y niñas de la EPB N° 49 de la zona rural El Peligro de la ciudad de La Plata, donde se produzcan mensajes a partir de los lenguajes gráficos, plásticos, audiovisual y animación que permitan recuperar la mirada de los niños con respecto a sus derechos, realidades y deseos. En estos talleres, el objetivo es que los niños y niñas se apropien de los lenguajes y las tecnologías, disparar la palabra, producir relatos animados y promover la circulación en la comunidad de sus mensajes.</p> <p>El espíritu de Mundo Niño es construir espacios de comunicación donde los niños y niñas puedan expresarse, trabajar en grupos y reconocerse como sujetos de derechos, ya que desde este lugar es que pensamos aportar para la construcción de políticas públicas que los reconozcan como tales.</p> <p>En este sentido, es que pensamos en construir estrategias de comunicación para visibilizar las voces de los niños en otras organizaciones, la comunidad y espacios de las políticas públicas que trabajen con niñez, en el marco de la Ley 13.298 de Promoción y Protección de Derechos de niñez, adolescencia y juventud, para que sean tenidas en cuenta en la toma de decisiones.</p>	
3. ÁREA TEMÁTICA	
Arte y Comunicación	
4. UNIDAD/ES ACADÉMICA/S QUE INTERVIENEN	
	Nombre
1	Facultad de Periodismo y Comunicación Social
5. UNIDAD EJECUTORA	
Facultad de Periodismo y Comunicación Social	
6. IDENTIFICACIÓN DEL/LOS DESTINATARIO/S	
<p>Los destinatarios de "MUNDO NIÑO ANIMADO" son los niños y niñas de 8, 9 y 10 años de la EPB N° 49 que asisten a los dos cursos de 4to. y 5to. grado de la escuela que está ubicada en la zona rural/barrio de El Peligro.</p> <p>Estos niños y niñas tienen raíces y orígenes diversos, algunos provienen de Bolivia, otros de Paraguay, y otros del Norte de nuestro país. En este sentido es que aparecen en ellos muchas potencialidades asociadas a su historia y a sus territorios, como por ejemplo capacidades musicales y artísticas que provienen de sus antepasados o de saberes sobre la tierra que se han transmitido de generación en generación.</p>	

Cronograma Mundo Niño Animado 5to encuentro

Objetivo General: Trabajar mediante un juego de postas los diferentes Derechos fundamentales de los niños y niñas para orientar colectivamente la estrategia de comunicación de las animaciones futuras.

Primer momento:

8:30 Contamos la propuesta de la segunda mitad del año y presentamos la jornada del día. Tiempo estimado 20 min.

8:50 Caldeamiento y división de grupos.

Preguntamos a qué quieren jugar.

15 minutos antes del desayuno jugamos a la “Mancha grupete”: los ponemos de 4 o 5 al azar y se agarran de la mano como un trencito. Uno de los grupetes es mancha y tiene que alcanzar a tocar a los otros sin soltarse las manos. Luego quedarán los grupos armados para el juego de postas.

9:30 Desayuno

Segundo Momento: Luego del desayuno comenzamos el juego de postas con los grupos conformados en la “mancha grupete”.

La jornada contará con cuatro postas que se desarrollarán durante aproximadamente 20 minutos en simultáneo:

1. Para charlar sobre el derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, la creatividad y las actividades recreativas vamos a invitarlos a mirar los videos de “Un minuto por mis derechos” y luego a realizar un plenario para que los chicos nos cuenten, tratando de esquivar el versito, un poco acerca de su realidad en torno al ejercicio de sus derechos. Materiales: Cañon, Compu, DVD con los videos, pochoclos (Juli), aula.
2. En la posta que aludirá al derecho a la libertad de expresión y a compartir sus puntos de vista con otros, se llevará a cabo la lectura del cuento “Un monte para vivir” de Gustavo Roldán. Luego, pedimos comentarios a los chicos acerca del cuento. Materiales: cuento, grabador.
3. Para ejercer su derecho a tener un nombre y una nacionalidad les vamos a proponer armar su propio DNI que contará con 2 hojas. En la primera

pagina, espacio para colocar su nombre y hacer un autoretrato, en la segunda, lugar para contar de donde son y donde viven, en la tercera, contar quienes son los integrantes de tu familia y los mejores amigos o amigas; y en la última página preguntar qué es lo que mas les gusta y lo que menos les gusta. Materiales: DNI en blanco (25), lápices de colores, biromes, goma, sacapuntas, fibras.

4. Reflexionar en torno a distintos derechos fundamentales a través de una especie de juego de mesa. Se dispone un tablero (cartulina blanca) con el trazado de una ciudad (ojalá sea uno que se asemeje a El Peligro: trazar la ruta 36, etc). Sobre ella estarán desordenados distintos edificios (dibujados y recortados) que ellos podrán ubicar de acuerdo a la consiga “¿cómo sería tu ciudad soñada? Edificios posibles: escuela (derecho a la educación), hospital (derecho a la salud); juegos de plaza y cancha de fútbol (recreación); casa (derecho a la vivienda); mercadito/huerta (derecho a la alimentación). Materiales: Mapa, edificios (Tere), grabador cámara de fotos.

Tiempo estimado 2 hs

Para los coordinadores: La lógica de postas implica la responsabilidad de mantener alta la concentración y tenes un sentido de los tiempos presente para que pueda ser fluido y que ningún grupo tenga que esperar a otro mientras termine la actividad. Por lo tanto es importante que llevemos el hilo, manejemos los tiempos y coordinemos con los compañeros de los otros juegos para sostener la atención de los chicos.

Tercer Momento

11:30 Plenario general para compartir la experiencia de la jornada.
Despedida!!

Plenario

El niño está invisibilizado en la Historia pero está en la Historia.

Ejemplo: en la escuela no son llamados a participar pero sí la critican, sí están

Ejemplo 2. En una mudanza los padres dicen “es por tu bien, vas a estar mejor”. Son decisiones que se toman sobre ellos. El adulto toma la decisión y difícilmente escucha la opinión del niño.

“No nos llaman a hacer la historia pero igual la hacemos”.

En el sistema educativo hay pocas instancias de participación. República de los niños como rol histórico, de ciudadano.

No es lo mismo ser niño en distintos momentos históricos, políticos. Hay coyunturas que posibilitan o construyen, otras que no.

No es posible pensar al niño como sujeto histórico en forma universal. Hay distintos modos de vida, contextos, **hay más posibilidades en algunos contextos de separar el momento adulto del niño.**

La idea del adulto responsable sigue existiendo para la justicia.

Dicotomía entre las medidas (cuestiones judiciales, qué se hace) y las estrategias (lo que sucede en la práctica ante esa situación. Cómo en la práctica se concreta esa medida).

La tecnología que genera brechas. En nuestros talleres falta la alfabetización digital que les permita comunicar. **Los adultos se convierten en mediadores de la mediación.** La apuesta desde la perspectiva integral es que ellos mismos puedan hacerlo. ¿Cuánto es posible separar el contenido de la edición? Edición v/s montaje.

- Concepción del ocio como no productivo.
- Las interacciones entre nosotros influyen en cómo ellos pueden problematizar, poner en tensión ciertos saberes construidos.

¿Qué es un derecho? + problematización de paradigmas sobre la niñez post lectura de textos.

Juego visto como desorden.

Jugar no aporta, es una “pérdida de tiempo”.

Se siguen reprimiendo ciertos juegos en la escuela (juegos para chicos, otros para chicas)

En la esencia del ser humano está jugar.

Niñez como algo a corregir, encauzar. Como un adulto o persona en potencia. Niño delincuente.

Hoy hay niños que siguen tratados como delincuentes.

Cuerpo: es tu destino. La sociedad te lo exige. Molde que se construye desde afuera. Pensándolo como objeto de protección es “asexuado”.

Niño como posibilidad de “salir adelante”. En las clases medias son los futuros trabajadores.

“Niño víctima”: “menor”

Cuando en agosto de 2011 llegué a Argentina tenía la intuición que mi interés estaba en el trabajo con niños y niñas. En Chile participé en una experiencia post terremoto de 2010, inmensamente transformadora. Allí, en medio de un campamento, rodeada de niños y niñas que habían perdido su casa, o tenían miedo de acercarse al mar, compartí, conversé, reí, jugué y hasta me asusté con ellos/as. Los/as conocí y me conocí mucho más a mí.

Mi deseo de seguir buscando pistas que me ayudaran a desarrollar una mirada más profunda sobre la comunicación –más dialógica y menos instrumental-, y sobre todo ligada a la niñez, me llevó a Mundo Niño.

Recuerdo perfectamente ese día de 2011 cuando tímidamente me acerqué a la UdeP para conocer el espacio. Allí, como muchas veces, estaba Noel, Gena y Gonza. Entre mate y galletitas caseras, me hablaron de los distintos proyectos, y les conté de mis búsquedas, hasta ese momento, bastante intuitivas.

Los procesos necesitan madurar, y fue sólo hasta el año siguiente cuando decidí participar de Mundo Niño. El formador de formadores que realizamos al comienzo de 2012, fue una experiencia nueva para mí. Compartir el conocimiento, y así aprender colectivamente, fue un proceso muy enriquecedor. Las dinámicas grupales que nos permitían desarrollar ideas o reflexionar en torno a consignas pensadas por nosotros mismos, fue una instancia que valoro, pues era la oportunidad de pensar el aprendizaje de un modo distinto, un intercambio de roles que pasaba por comprender que todos/as teníamos algo que entregar. Me llevo de esos meses la oportunidad de vivir una experiencia pedagógica que es posible de replicar en otros espacios, y con otros actores. Allí el conocimiento circula, así, tal cual, en círculos o en complejas formas, pero raras veces en modo lineal.

El 2012 pasó rápido, entre trabajo y obligaciones, que me impidieron seguir en el proyecto durante el segundo semestre. Pero la vida corre y un nuevo año llegó deprisa. 2013 fue el momento de confirmar mis intuiciones y seguir construyendo desde la niñez y la comunicación.

Conocí por fin a los niños y niñas de El Peligro, con el deseo de aportar, aunque sea mínimamente, a la construcción de espacios de expresión para la niñez; a la promoción de sus derechos desde el contexto escolar; y al desarrollo de metodologías pensadas desde la comunicación para trabajar con infancia. Todo con el sueño de contribuir a la construcción de paradigmas que conciban a niños y niñas como sujetos de derechos, actores sociales, que desde su edad, sus experiencias de vida, su cultura, tienen mucho que decir y una infinidad de emociones que expresar.

Para mí fueron meses de armar equipo, de conocernos, de poner en juego nuestros deseos. Gratificante fue participar de reuniones y encuentros donde nadie hacía sentir que tenía un acceso privilegiado a la verdad, sino que, planificábamos y reflexionábamos desde el respeto hacia el otro, desde la comprensión –o el intento de ella por lo menos-, y fundamentalmente, desde el amor.

Pero todos los aprendizajes son un proceso con altos y bajos. A veces, lograr mantener el entusiasmo, la motivación y el compromiso de cada cual, era un desafío. Lo mismo para definir roles o acordar tareas. Supongo que el carácter voluntario del proyecto, y la infinidad de otras responsabilidades que cada uno/a tenía, jugó en contra. Como lección aprendida, buscar los mecanismos para no cargar de tareas a una o muy pocas personas; o alternar los roles de acuerdo a disponibilidad... no sé, el tiempo aceptará las piezas...

Por otro lado, fue todo un aprendizaje trabajar desde el deseo de horizontalidad, donde las decisiones son colectivas y la planificación se hace –o se intenta hacer- en conjunto. Fue un desafío también adaptarme o acoplarme a los tiempos del proyecto, los que a veces, más lentos de lo que yo esperaba, ponían en jaque a mi ansiedad.

Creo que este ha sido un camino de aprender y aprendernos juntos. De convivir, intercambiando experiencias, y poniendo en circulación lo que somos. Mundo Niño se hace desde el amor que nos tenemos, y que le entregamos al proyecto. Es bien a pulso, pero me parece que ahí está la gracia, lo gratificante que es poder ver luego, en los productos que generamos, o en las mismas caras de los niños/as, esa entrega gratuita.

Espero que la Cordillera no impida seguir construyendo Mundos Niños, sino que potencie la posibilidad que el proyecto crezca y sus aprendizajes y experiencias lleguen a muchos más
Teresita.

Una reflexión sobre mi experiencia en el Proyecto “Mundo Niño”

Toda mi vida encontré afinidad en la infancia, en los niños y niñas que pudieron siempre con una sonrisa hacer que todo el esfuerzo, ante tanto escepticismo e imposibilismos contruïdos, valiera la pena. Fuerza para transformar, las nuevas generaciones para mí, son la principal fuente de esperanza, además de no dejarme olvidar de los sueños de mi niñez que lejos de ser inocentes e idealistas, pertenecen a los sentimientos más profundos y puros de la existencia humana. Es más tarde, en el recorrido de la educación formal y los procesos de socialización, cuando las respuestas empiezan a remplazar a las preguntas. Las preguntas de los chicos apuntan a las fronteras de las ciencias, esas que pocos se animan a problematizar realmente. Después de años de participación en actividades para chicos, trabajos de niñera y un sobrino varón que potenció mi alegría de vivir, empecé a inscribir mi interés por el mundo niño en la práctica académica, ámbito que me permitió reflexionar en una relación entre la teoría y la práctica que me dio experiencias enriquecedoras en muchos sentidos, en escuelas y en espacios de educación no formal en barrios. Fue en ese camino en el que encontré la posibilidad de vincularme con el proyecto Mundo Niño de la Unidad de Prácticas de la FP y CS, que por oïdas sabía que trabajaba en la producción de mensajes propios en el campo de la niñez. Lo mucho que aprendí a pesar de mi inserción tardía, esporádica y breve en el proyecto expresa el potencial de formación que tienen estas oportunidades que da la facultad para abrir las puertas a un vínculo cada vez más fuerte y menos distintivo entre la Universidad y la Comunidad. Conocí un barrio de mi ciudad que sólo había leído en diarios locales, El Peligro; me interioricé en maneras de vivir, muy cercanas a nuestra ciudad y tan distintas, que nos enseñan sobre solidaridad y trabajo en comunidad. La naturalización del trabajo en la infancia, las proyecciones e ideas de futuro de los chicos y chicas, sus deseos, sus representaciones de la ciudad, son temas que se instalaron en mis preocupaciones a partir de Mundo Niño. Empecé también a problematizar mi concepción de la infancia y a pensar cada vez más en un sujeto de conocimiento y de experiencia con increíble valor social y político que muestra tanto la invencible capacidad de tener sueños como el dolor de la vulneración de derechos de un sistema injusto en su máxima expresión. Lejos de ir a enseñar de manera vertical con un manual en mano, pienso que tenemos mucho que aprender del mundo niño, generando espacios de comunicación para empoderarlos y que puedan expresar, construir y resignificar sentidos sobre sí mismos y sobre la realidad que nos atraviesa. Abrazo la creación de estos espacios y la formulación de este tipo de proyectos necesarios para hacer valer los derechos de la niñez y la adolescencia en nuestro país y agradezco a la UdeP por darme la oportunidad de participar.

Sol Logroño

La Plata, 13 de junio de 2013

De nuestra mayor consideración:

El Taller de Planificación Comunicacional en Políticas Públicas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS) es una cátedra de la orientación de planificación comunicacional que promueve que los estudiantes adquieran capacidades, herramientas y nociones para gestionar procesos comunicativos en los escenarios de las políticas públicas potenciando la formación como planificadores de la comunicación.

Desde este ámbito académico, se promueven procesos de integración mediante la articulación con instituciones educativas, cuyos proyectos se propongan lograr cambios en beneficios de grupos y poblaciones, territorios y espacios de acción social, educativa, organizacional o similar. Esta aproximación al campo laboral se sustenta en la realización de una práctica pre-profesional a lo largo del año lectivo.

Consideramos a la comunicación como un componente fundamental de las relaciones sociales y educativas. Por tal motivo, el objetivo de nuestra práctica es el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas prácticas en la promoción de la alfabetización en la Escuela Primaria Básica N° 49 “José Hernández”, ubicada sobre la Ruta Provincial 36, km 42 ½ del barrio “El Peligro”, constituyéndose como una escuela rural.

Dicha institución trabaja en la implementación de un “Bloque Alfabetizador”, el cual consiste en la alfabetización inicial, durante un lapso de dos años.

La actividad que desarrollaremos en la práctica pre-profesional consiste en contribuir con la alfabetización de 2°A y 2°B cuyas docentes a cargo son Mara García y Carolina Cuevas respectivamente. El accionar se enmarcará dentro de la asignatura “Prácticas del Lenguaje” sobre el eje Literario.

El objetivo general del proyecto se basa en *lograr que todos los alumnos/as comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos*. Como así también que puedan expresarse, desarrollar la capacidad de debatir y defender sus propios pensamientos.

- Ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita.
- Organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los niños y niñas aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia, tanto familiares como culturales.
- Lograr que los niños/as lean una diversidad de obras literarias de calidad, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, para enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos.
- Propiciar que los alumnos/as puedan dialogar para resolver conflictos de manera consensuada, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio, hacer oír su voz claramente y de manera respetuosa.

Para llevar adelante este proyecto es necesario tener en cuenta el contexto donde están inmersos los niños. Es importante destacar que el 80 por ciento de los padres y las madres no han recibido educación. Por lo tanto no pueden ayudar ni integrarse en el proceso educativo de sus hijos.

Otra característica del ambiente familiar es que todos sus integrantes son empleados como peones en las quintas de la zona. Muchas veces los niños también participan de la cosecha de hortalizas y frutas y el cultivo de flores.

La institución cuenta con una matrícula de 300 estudiantes de distintos orígenes. Comprendiendo países como Paraguay, Bolivia, Uruguay y Argentina.

Creemos importante ayudar en el proceso de alfabetización para enriquecer nuestra experiencia personal y colaborar con el proceso de aprendizaje de los niños.

Se utilizará la modalidad de talleres, donde se buscará potenciar la expresión, participación, debate, creatividad y la recreación como un ítem englobador. Ya que la escuela es el único espacio donde los chicos pueden expresarse y aprender divirtiéndose. En este sentido, entendemos que la escuela se constituye como el único lugar donde los chicos pueden ser realmente niños.

El propósito de nuestra intervención será que los chicos aprendan a leer por sí solos, puedan conocer nueva literatura y autores. Desarrollando su imaginación y de este modo convertirse en productores de textos narrativos.

Los contenidos a trabajar se irán pautando con el correr de los talleres y con acompañamiento de las maestras a cargo de cada grupo y la directora de la institución. Los contenidos girarán en torno a la lectura, comprensión, escritura y escucha de materiales literarios, complementándose, en ciertas ocasiones, con material audiovisual y juegos recreativos pero a la vez con contenido curricular.

Las estrategias que utilizaremos para que los chicos alcancen el objetivo planteado inicialmente, serán:

- La escucha atenta a la lectura del docente y el grupo ejecutor.
- La construcción de finales alternativos.
- La creación de nuevos títulos.
- Preguntas dirigidas.

- Anticipación de los contenidos.
- Reflexión sobre lo leído.
- Dictado y comentarios a la maestra y el grupo ejecutor.
- Caracterización de personajes.
- Diferenciación de estereotipos.
- Agrupamiento de personajes y sus características en torno a los estereotipos que aparezcan en los cuentos.
- Representación de las historias.
- Elaboración de una galería de personajes.
- Lectura grupal de cuentos.

Al finalizar la práctica se pretende realizar un producto comunicacional. El cual constará de la elaboración de un libro, que cada alumno vaya realizando con el correr de las clases, que luego se compilará en un relato que comprenda de un título, índice, sugerencias de los niños, donde puedan expresar cuáles fueron sus sensaciones durante el año, sus cuentos preferidos y recomendaciones a otros estudiantes.

Nómina de alumnos que participarán del proyecto.

- Boza, Ma. Agustina DNI: 36.936.702 magustinaboza@hotmail.com.ar
- Capozucca, Rocío DNI: 34.487.184 rocapozucca@gmail.com
- Lizzoli, Sofía DNI: 35.611.670 sofi.lg@gmail.com
- Rocha, Sabrina DNI: 36.468.466 sabriniita@live.com.ar
- Sarasola, Rocío DNI: 36.748.021 rociosarasola@hotmail.com

Autoras:

Lic. María Noel Rosa.

FPyCS. UNLP. Argentina.

Periodista Teresita Calvo Foxley.

RadioEduca. Chile.

Resumen:

El Proyecto de Investigación “Comunicación y Niñez: aportes a las políticas públicas y a un nuevo paradigma sobre infancia ”se propone investigar cómo la producción de mensajes con colectivos de niñas/os incide sobre las políticas públicas sobre infancia, aportando al pasaje del paradigma enfocado en la minoridad/patronato hacia el enfoque desde los derechos.

El análisis estará centrado en procesos comunicativos/educativos que se llevan adelante desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad nacional de La Plata. Las experiencias seleccionadas se desarrollan desde la unidad académica mencionada en zonas rurales y periferias urbanas y en distintos niveles del estado, aportando a la relación dialógica universidad/sociedad-estado que posibilita nuevos horizontes de desarrollo.

Este análisis busca construir investigaciones que posibiliten el pasaje de una mirada de los estudios sobre comunicación y niñez centrada en los niños como audiencias o consumidores a un modo de abordaje centrado en los niños como productores de sus propios relatos.

En este artículo presentamos las nociones claves de la investigación que han sido compartidas con comunicadores que desarrollan experiencias similares en Argentina, Chile y Colombia como un aporte a poder pensar la comunicación y la niñez desde un marco conceptual regional propio.

En este camino hemos generado puntos de partida comunes; entre ellos la necesidad de poder mirar la niñez como un momento que necesita de protección pero también de protagonismo público y político, la creencia de que los Estados juegan un rol fundamental en la promoción de la participación de los niños/as y garantizan y promueven derechos, (en este sentido las leyes y prácticas vigentes difieren en cada uno de los territorios) y la convicción de creer que la comunicación es tanto una herramienta capaz de transformar la sociedad desde una mirada niña, como un campo de la investigación social que permite abordar la niñez desde miradas complejas de los procesos sociales y políticos que suceden en esta parte del mundo y que impactan sobre la situación de niños/as y jóvenes.

En este artículo nos preguntamos cómo las ciencias sociales, en especial la comunicación, y cómo el Estado Argentino y los distintos proyectos de país vienen pensando y abordando la situación de la niñez, entendiéndola como una entidad compleja, múltiple y abierta a debates y disputas desde diferentes sectores y disciplinas, para poder gestionar nuevas políticas que permitan la participación plena de los sujetos desde una perspectiva de derechos.

Palabras claves:

Comunicación, niñez, políticas públicas, derechos.

Título: Comunicación y Niñez: aportes a la construcción de políticas¹².

Si se considera lo planteado por Michel Foucault: "las prácticas sociales engendran dominios de saber que generan nuevos objetos, conceptos y técnicas que constituyen nuevos sujetos de conocimiento" (Foucault en Díaz y Heler, 1992: 56), como una premisa guía para el trabajo en lo social, es posible pensar que cada ciudadano, o más bien, cada actor social es un sujeto culturalmente activo, con experiencia y conocimientos; es decir, fuerza viva para el cambio.

En ese sentido, los niños y las niñas, debieran considerarse sujetos de conocimiento. Sin embargo, la historia que tiende a invisibilizarlos los vuelve víctimas del orden social, y carentes de recursos para aportar en la construcción de las sociedades. Esto supone no integrarlos como actores de su propia transformación y desaprovechar su potencial de cambio.

Es necesario entonces hacer un breve recorrido que permita entender cómo se han construido estas nociones en Latinoamérica que hoy permiten hablar de un paradigma de derechos.

Los paradigmas como instituciones sociales en reproducción y cambio.

Los paradigmas que han surgido en torno a la infancia son formulaciones teóricas con una larga historia, que incluyen una noción particular del concepto de infancia, y de ese modo proponen una mirada que termina guiando el accionar del Estado, de la sociedad civil, de los individuos, y de los mismos/as niños/as sobre ellos/as mismos/as.

Los paradigmas sobre infancia –y cualquiera en general- son instituciones y como tal se construyen desde lo comunicacional, lugar donde se articulan los sentidos. Y es en las prácticas de los sujetos donde la institución se vuelve concreta, real.

Es en el modo cómo se piensa a los niños y niñas a la hora de construir una política pública; en el trato con y hacia ellos/as; y en el lenguaje, en las palabras que se usan para referirse a la infancia, donde se observa la institución. Es muy distinto, por ejemplo, hablar de "menores", que de "niños, niñas y adolescentes"; o de "normalización", que "derechos". Las instituciones son entramados de sentidos que necesitan de la comunicación para reproducirse o cambiar.

Son además, construcciones históricas de actores/sujetos colectivos e individuales. Es necesario por tanto, observar el pasado para entender el presente; pues en la vida cotidiana se actualizan, reproducen y/o transforman las prácticas sociales.

Asimismo, es en esta cotidianidad donde las realidades sociales se objetivan y por ende, se tiende a perder las huellas de su historia. Esta objetivación actúa como limitante a los cambios, pues las prácticas están condicionadas a las "reglas" sociales, sin percibir que se está dentro de su estructura. Es la historia que actúa en forma de habitus, como diría Bordieu. Sin embargo, el sujeto no está totalmente determinado a lo social, a estos esquemas de percepción, apreciación y evaluación, pues este habitus es una disposición que da lugar a un conjunto de

¹² Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo *Comunicación y Niñez: aportes a las políticas públicas y a un nuevo paradigma sobre infancia*, UNLP, Convocatoria 2013. Dir. María Noel Rosa, Co-Dir. M. Gabriela Wahnón. Periodo de realización: Octubre de 2013 a Octubre de 2015.

prácticas distintas. Es allí donde lo objetivo dialoga con lo subjetivo, y se producen los cambios.

Pero Bordieu habla más de reproducción que de cambio; es decir, para él, el individuo está mucho más sujetado a la estructura social que lo condiciona, que a su subjetividad. En el caso de la infancia, la forma en que los sujetos aprenden a relacionarse con los niños/as es el modo que define su acción. El habitus se transforma en un mecanismo de defensa contra el cambio, contra aquello que parece desconocido, que no es posible de interpretar desde los esquemas propios.

Siguiendo a Bordieu, se puede afirmar que actualmente se están disputando luchas simbólicas en el campo de la infancia, juegos de poder por controlar el centro o núcleo de este campo, al que Bordieu llama "illusio". El control se simboliza con el intento de instalar un discurso hegemónico sobre la infancia que sirva de estructura o piso a las prácticas en torno a los niños, niñas y adolescentes.

Distintos actores sociales disputan la hegemonía de los discursos, reconfigurando las lógicas de poder, el que desde la concepción de Foucault, no se entiende como una instancia negativa que tiende a reprimir, sino como fuerza movilizadora, instrumento estratégico de una transformación posible, que "produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos" (Foucault, *Microfísica del poder*, p. 182).

Esto ha permitido que el modo histórico en que se ha pensado la infancia se relativice y se amplíen de participación infantil, cuestionando o desnaturalizando la presencia o ausencia de la niñez en lo público.

La construcción del concepto de infancia/niñez.

La infancia, como noción, es una "construcción social (diferente en cada tiempo y geografía) que hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales (Jenks en Alfageme, Cantos, Martínez, 2003:19). De este modo, no hay un único modo de entender la infancia, y sus distintas nociones se reproducen y cambian, dependiendo del contexto y momento histórico. Los conceptos no son estáticos y en ellos hay una mezcla de sentidos sociales, políticos, económicos, históricos y jurídicos.

Según el sociólogo Jorge Álvarez Chuart, en el mundo Grecoromano no existía una palabra o una forma específica para describir a la niñez, y sólo se vinculaba este período de la vida con conceptos como "nutrir", "criar", y "engordar". Asimismo, en la literatura de Platón se observan los primeros años de vida como "una posibilidad para convertirse en adulto y poder gobernar la polis. Platón describe a los menores de edad en términos de inferioridad, frente al varón adulto, ciudadano, y su consecuente imagen de lo no importante, lo accesorio, lo superfluo y lo prescindente" (Álvarez Chuart, 2010: 1).

El término "infantia" que proviene del latín, no buscaba referirse a la infancia sino a las personas con carencias de habla. Álvarez Chuart explica que en la Roma antigua las preocupaciones sobre la niñez se limitaban a temas de "fecundidad, la

patria potestad, normativas respecto a educación y la institucionalidad social"(2010:1).

Por otro lado, una investigación de la Universidad de Buenos Aires señala que en la Antigüedad y en la Edad Media el niño era solo un objeto del padre y/o del Estado. El interés por sus derechos era escaso, y por ende, las tasas de mortalidad, muy altas. Asimismo, el sociólogo chileno agrega que el período considerado como niñez es breve, por lo que deben integrarse rápidamente al mundo adulto, desde el trabajo, hasta en la forma de vestir.

La Modernidad trae consigo algunos indicios de preocupación por la niñez. En el siglo XVIII los avances en la medicina, la higiene, el desarrollo de las ciudades y el crecimiento del Estado, ayuda a disminuir la mortalidad infantil, y elevar la fertilidad. "En este contexto, el niño(a) pasará paulatinamente a ser el centro de atención dentro de la familia, y ésta se organizará gradualmente como institución en torno al menor de edad. Al niño y la niña se le empieza a dar una importancia desconocida hasta entonces" (Álvarez Chuart, 2010: 2). Hasta ese momento el Estado aún no se convertía en un actor relevante.

Sin embargo, la preocupación era aparente, pues la Revolución Industrial trajo consigo el surgimiento del trabajo infantil, y la concepción de los niños/as como objetos de cambio, pues los padres comenzaron a darlos en alquiler a los dueños de las fábricas.

En Latinoamérica las cosas no eran muy distintas. Las migraciones europeas hacia el continente provocaron que a mediados del siglo XIX aumentara el número de niños abandonados que invadían los espacios públicos."Esto aceleró la necesidad de encontrar un mecanismo específico de control y vigilancia. Y en 1899, en Illinois, Chicago, Estados Unidos, se crea el primer Tribunal de Menores, con el objetivo formal de rehabilitar, reformar y reinsertar en la sociedad a aquellos niños abandonados o delincuentes" (De la Iglesia; Velázquez; Piekarz, 2008: 325).

Es en ese contexto donde surge en la Argentina de 1919, la Ley de Patronato de Menores, impulsada por el doctor Luis Agote, y que buscaba disminuir la conflictividad social que según las clases dominantes amenazaba la seguridad de las ciudades.

"Los niños pobres afeaban los grandes conglomerados urbanos haciendo de ellos centros no deseables para la recepción de la inmigración, y perjudicaban el proyecto de país de la generación del 80'. Existía la necesidad de sacar a la niñez de las calles y por un lado se sancionó la ley que dictaminaba la obligatoriedad de la escuela primaria en 1886 y por otro se posibilitó la suspensión de la patria potestad parental por parte del Estado instalando el tutelaje en casos de abandono moral y físico de la niñez. A partir del 1920 las políticas de protección de la niñez se instalaron en la desafiliación y en el encierro. La niñez fue objetivada y se la entendió como periodo de inmadurez del ser humano, época en la cual se puede modelar la conducta y se puede disponer del cuerpo y la voluntad según el proyecto del Estado, que era salvaguardado por el juez de menores" (Noceti, 2008).

El historiador Jorge Rojas Flores considera que a comienzos del siglo XX ya estaba asentada la idea, por lo menos desde la institucionalidad, que era necesario asegurar un cierto bienestar material y espiritual a los niños. El autor es

claro en señalar que esto no significó necesariamente un reconocimiento de derechos, sino más bien, un sentimiento de "compasión y piedad".

Del paradigma de la minoridad al de derechos.

Las nociones históricas sobre la niñez terminaron perfilando un modo de entender la infancia que fue dando forma a, en primer término, el paradigma de la minoridad. Y así, con el tiempo, a través de procesos sociales, se configuró un nuevo modo de concebirla, más asociada a los derechos, a la libertad y al respeto.

El paradigma de la minoridad es una concepción moderna que asocia la infancia y la adolescencia a la idea de incapacidad, impidiendo el ejercicio de la autonomía. El menor de 18 años se convierte así en un sujeto (u objeto incluso) inferior, respecto al adulto.

Desde esta noción surgen diversas visiones sobre la infancia: los niños son "propiedad de", el niño como potencial o como futuro (se valora por lo que llegarán a ser, no por lo que son); el niño como víctima o victimario (estigmatizados además por la prensa); la infancia como algo privado.

"No sólo se relegó a los niños al mundo de lo privado, sino que se les privó de una experiencia equilibrada y necesaria de articulación entre lo público y lo privado, lo social y lo político, lo adulto social y lo infantil. La infancia no es percibida como colectivo social, como partícipe activo y directo en las cuestiones de interés público y personal que le concierne" (Alfageme, Cantos, Martínez, 2003: 23-24).

Hoy, las representaciones que permiten explicar la niñez están siendo cuestionadas, y el paradigma que las sustentaba da paso a nuevos significados que entienden a los niños y niñas como un mundo simbólico complejo y heterogéneo en permanente cambio, cuyas diferencias están marcadas por razones de género, de clase, de pertenencia étnica, o de procedencia regional.

"A los niños y niñas se les ha situado a "la espera del futuro" hasta llegar al reconocimiento de una infancia con derechos" (Alfageme, Cantos, Martínez, 2003: 27).

Los orígenes históricos de este cambio –por lo menos desde lo jurídico- se remontan a mediados del siglo XX, debido a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, lo que generó un movimiento universal a favor de los niños/as.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) creó el llamado Fondo Internacional de Auxilio a la Infancia (FISE-UNICEF), y en 1946 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas retomó la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, que dictaba principios para asegurarle a la niñez las condiciones esenciales para su desarrollo.

Dos años después se aprueba la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, que si bien incluye implícitamente a la niñez requería de un documento específico. Es por esto que en 1959 se adopta por unanimidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos del Niño, compuesta por diez principios, que continuaban enfatizando la falta de madurez física y mental de los niños/as, su necesidad de protección y cuidados especiales. Entre las décadas de 1970 y 1980, cobra mayor fuerza la noción del niño/a como sujeto de derecho, declarándose en 1979 el Año Internacional del Niño y, y finalmente en 1989 se sanciona la Convención sobre los Derechos del Niño.

Según Jorge Rojas, "la Doctrina sobre los Derechos del Niño es un típico exponente de una ideología exitosa, que ha logrado construir una fuerte imagen de la niñez y su lugar en la sociedad; quizás esa representación dista mucho de la realidad de muchos niños, pero sin duda uno de los principales receptores de ese discurso han sido los propios niños, quienes ya empiezan a manifestar cambios en su autoimagen." (2001: 26)

La Declaración llevó a que casi la totalidad de los países de Latinoamérica adaptaran sus legislaciones entorno al consenso internacional que buscaba la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, garantizando el desarrollo físico, psíquico, moral, espiritual y social de la niñez, en condiciones de libertad, igualdad y dignidad.

Se busca pasar entonces del concepto de sujeto de normalización, propio del siglo XX, a sujeto de derechos. Es decir, dejar de percibir al niño/a como un sujeto al que hay que "modificar o corregir" para que sea parte de la estructura social, como si fuera una tabla rasa a la que se le puede introducir conocimiento, o un artefacto defectuoso que necesita un ajuste para seguir siendo útil. Considerarlo un sujeto de derechos implica reconocer a los niños/as y adolescentes, de entre 0 a 18 años, en sus derechos económicos, sociales, políticos y culturales, igualando su condición a la del resto de la población. Y desde ahí observar sus recursos y necesidades; sus carencias, y posibilidades; su capacidad de decisión, y también de protección.

En la práctica significa, entre otras cosas, que la familia es el lugar más importante en el desarrollo de la niñez, y por ende, se privilegia no alejar a los niños/as de su seno familiar. La internación entonces, se convierte en el último recurso. Además, la intervención del juez es limitada, y se busca educar para la libertad.

De la participación al protagonismo infantil.

Con la firma de la Convención sobre los Derechos del niño, la niña y adolescentes (CDN) se instaló la discusión en torno a la necesidad que los Estados reconocieran el derecho de los niños y niñas a participar en la construcción de sus sociedades. Es la reivindicación de la llamada ciudadanía infantil y adolescente.

Participar en los distintos niveles de la vida en sociedad significa convertirse en protagonistas del presente y creadores del futuro. "La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Cussianovich deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad" (Alfageme, Cantos, Martínez, 2003: 36).

Este derecho permite repensar la sociedad como un espacio de encuentro, de comunicación, de diálogo y de negociación, donde la opinión se entiende como un legítimo ejercicio del poder. Pues, la palabra, el discurso, como forma de poder, permite expresar pensamientos, deseos y expectativas en espacios públicos. Los niños y niñas dejan de ser considerados sujetos en lo privado y comienzan a pensarse en colectivos de acción pública.

El gran reto, en consecuencia, es lograr que la sociedad y el Estado aprendan a escuchar la opinión de los niños y niñas y a reconocer el peso social que estos

tienen. No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación, de negarles su presencia pública.

La participación es un proceso dinámico y constructivo, que se sustenta en procesos de aprendizajes, de reconocimiento y respeto de las características evolutivas y las diferencias sociales, de comunicación y organización, de niños y niñas.

Existen diferentes experiencias sobre promoción de la participación de niños, niñas y adolescentes que los Estados latinoamericanos han emprendido. Una investigación realizada por Víctor Giorgi para el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, identificó cuatro diferentes grupos de definiciones:

- » Participación desde la implementación de actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas favorecedoras de la integración y la expresión.

- » Acciones que promueven la autoafirmación de los niños, niñas y adolescentes como titulares de derechos.

- » Niveles de participación protagónica o política donde los niños, niñas, adolescentes y sus organizaciones como interlocutores de los Estados en la toma de decisiones.

- » La participación como un principio transversal de las políticas de infancia.

La promoción del derecho a participar de niños, niñas y adolescentes constituye el elemento sustancial del reconocimiento de su ciudadanía, y del respeto práctico de los derechos humanos; constituyendo de este modo la vigencia de la democracia como una realidad. Esta tarea de informar, reconocer, vigilar, defender el derecho a participar pasa por todos los actores e instituciones de la sociedad; desde una práctica personal de los mismos niños, niñas y adolescentes, hasta el establecimiento de garantías dadas por los Estados.

Desde el consumo a la producción de mensajes

A comienzos del siglo XXI, las comunicaciones nos unen estrechamente, la tecnología abre para nosotros nuevas posibilidades de conocimiento y creatividad y los mercados penetran en todos los espacios sociales.

La globalización de los medios de comunicación y de las formas de vida también está transformando el mundo de los niños en una nueva generación de consumidores de una amplia gama de ideas, productos y estilos de vida. Como una condición para la supervivencia y la expansión, el libre mercado no sólo busca nuevas formas de producción y productores sino nuevas formas de consumo y consumidores, y los niños y adolescentes conforman una parte importante en ambos lados del proceso siendo en ocasiones un claro destinatario de la publicidad.

Desde el campo y la práctica de la comunicación se llevan adelante otros procesos que vinculan a los niños/niñas como productores de sus propios mensajes. En algunos casos constituyendo colectivos estables y sustentables de niños que gestionan sus propias radios, impresos o producciones audiovisuales.

Las experiencias de los niños/as se traducen en narrativas, modos de contar, que son propias de ellos y que les dan a los mensajes y las estrategias de comunicación una identidad. En este trabajo de investigación, proponemos preguntas sobre las estéticas que los niños ponen en juego en los productos de

comunicación producidos por ellos en los distintos espacios de comunicación de los que participan.

Para ello se traza un mapa que permite mirar lo que los niños están generando como conversaciones en sus producciones. Se rescata de cada producto qué temas está tocando, cómo son sus personajes, como se resuelven los conflictos y cuáles aparecen, cuáles son las formas de vida que se cuestionan y cuáles aparecen como deseadas, qué valores circulan por esos productos, qué tecnologías ellos utilizan y qué códigos y lenguajes aparecen en estos modos de generar conversaciones.

Esta noción de narrar historias de vida, experiencias como productos de comunicación, es retomada del comunicador colombiano, Omar Rincón que pone el énfasis en los procesos de comunicación y participación ciudadana como procesos políticos y de construcción de la realidad.

Priorizamos una noción de narrativa vinculada a la participación ciudadana. Según Omar Rincón "Narrar es sorprender, generar incertidumbre, buscar la seducción. Narrar desde los personajes, las cámaras, la estructura dramática, la vida convertida en historias...y lo ciudadano debe buscar la espontaneidad pública porque somos más situaciones que libretos, devenimos historias más que conceptos, nos imaginamos mejor cuando simplemente tenemos qué contar que conceptos que promocionar" (Rincón, 2007:8). La comunicación hace posible esta transformación ético-estética de nuestra vida en sociedad al ser al mismo tiempo tecnología, relato y modos de relacionalidad.

Nuevas relaciones entre la sociedad y el Estado.

Según Boaventura de Sousa Santos, "En el Contexto del Estado como novísimo movimiento social, la democratización del Estado pasa por la democratización societal y, viceversa, la democratización societal por la democratización del Estado"(Boaventura, 2005: 55).

Si el Estado neoliberal nos marcaba el fin del Estado regulador, las ideologías, la política como forma legítima de hacer, el fin de los jóvenes como actores políticos del desarrollo; este momento nos marca la recuperación y actualización de la política como legítima forma de relación y acción, los jóvenes como protagonistas y el Estado como un actor que no puede dejar de intervenir en la gestión de los bienes públicos.

En Argentina, este proceso se lleva adelante sobre todo desde sectores peronistas en tensión con sectores neoliberales que propenden a pensar al Estado como lo ineficiente, lo atrasado, lo que impide las riquezas, en síntesis como lo opuesto a la sociedad.

Es especialmente durante los '90 (el momento de Estado neoliberal) que emergen nuevas o viejas problemáticas resignificadas: desocupación, ajuste económico, crisis política, descreimiento, contaminación...Esto llevó a poner en cuestión el rol del Estado. Como resultado de esta crisis es la sociedad la que sale a la calle a pedir otros modos de relación y empiezan a surgir otras maneras de entender la política.

Es un proceso, que iniciado por la crisis del 2001 en Argentina, genera el pasaje de un Estado ausente a un Estado que tiene la intención de contener a la sociedad y sus demandas. Todo esto convive generando debates sobre cuáles

son las transformaciones que necesitamos gestar para crecer, ¿quiénes deben ocupar espacios protagónicos?, ¿cuál es el lugar de los medios de comunicación en esta realidad?, ¿cómo es posible sanar las atrocidades cometidas por dictaduras en el pasado cercano?, ¿cuál es el lugar del mercado en los conflictos?, ¿cómo promover las economías sociales, cuál es el lugar del tercer sector en estas transformaciones y en las políticas públicas en particular?, entre otras.

En este momento emergen viejas problemáticas de las políticas públicas bajo sentires y miradas nuevas: Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños/as y Adolescentes, juicios por la verdad, estatizaciones, conflictos entre sectores históricamente en pugna por las retenciones agropecuarias.

Estos procesos están acompañados por una nueva realidad mundial donde se desplazan los centros de poder y la emergencia de Latinoamérica en discusiones vitales para el desarrollo de sus pueblos desde modelos endógenos de pensamiento y acción.

Las disputas por la comunicación, quién comunica, cómo, que poder construyen, etc. son parte de los debates actuales de nuestras sociedades.

"Estado" de la niñez en Argentina.

Desde la intervención en políticas públicas sobre niñez podemos reconocer la importancia de la incorporación de la Declaración de los Derechos de Niños y Niñas a la reforma de la Constitución de 1994. Este hecho, que vuelve a vincular a los niños como responsabilidad de toda la sociedad, es paralelo a un Estado neoliberal que arrojaba a miles de argentinos a la indigencia y dejaba a la población sin proyecto colectivo, con las implicancias que esto tiene para los niños/as y sus familias. En ese periodo de Estados que privatizaban, las políticas de niñez y las acciones concretas vinculaban la situación del niño con problemáticas individuales, constituyendo una paradoja la incorporación de la Convención a la Constitución. La situación de niñas y niños se convierte en responsabilidad de todos.

Históricamente la situación de la niñez fue individualizada, encerrada, estigmatizada y desvinculada de la responsabilidad del Estado. Sin embargo, "con el advenimiento del peronismo y con una coyuntura favorable, se observa un avance de lo 'público' respecto a lo privado, es decir se distancia a las entidades filantrópicas de la actividad asistencial, principalmente a la Sociedad de Beneficencia. Con el fuerte protagonismo de Perón y Eva Duarte la niñez aparece, en este período, como población prioritaria en el marco de una cultura política basada en la jerarquización del trabajo y el protagonismo de la clase obrera. La familia es la responsable de desarrollo de los hijos e hijas, pero el Estado es quien provee las oportunidades" (Varela, 2008:25). Asimismo, en este período se suspendieron las diferencias entre hijos legítimos y naturales, entre otros avances legislativos; sin embargo, administrativamente toda esta política subsistió dentro de la estructura institucional del menor abandonado, huérfano o delincuente a cargo del área de Menores.

Las dictaduras posteriores volvieron la situación a lo anteriormente planteado, vulnerando los derechos humanos fundamentales de adultos y niños.

Es a partir de 2003 que distintos cambios legislativos, posibilitados por nuevas discusiones sobre el rol de Estado, desembocan en la ley 13.298, que sobre todo abandona la ley de patronato.

"En líneas generales, y haciendo un análisis parcial de estas nuevas legislaciones, es posible señalar algunos aspectos destacados de esta nueva perspectiva: establecen a la familia como el ámbito primordial y adecuado para el crecimiento y desarrollo de todos los niños y jóvenes, en contraposición con la institucionalización asilar; definen el interés superior del niño y conciben al mismo como sujeto pleno de derechos; organizan la administración de justicia juvenil, disponiendo procedimientos y respetando las pertinentes garantías procesales; establecen lineamientos de la política del Estado en materia de infancia" (Villete, 2009: 8).

Esta nueva legislación exige cambios culturales en los organismos del Estado que intervienen en la gestión de las políticas de niñez, pero también exigen un cambio que posibilite que la sociedad considere a los niños y niñas sujetos plenos de derechos y que pueda creer en las voces de esos sujetos en la construcción de los social.

Desde este lugar es posible pensar la comunicación, al relacionar, acercar, encontrar y enredar, como fundamental para gestionar los cambios culturales necesarios para que la situación de niños y niñas pueda transformarse. La comunicación es el instrumento y la práctica que puede hacer posible que los niños y niñas tengan voz y participación en los procesos decisorios sobre su realidad presente y futura.

Diana Díaz Soto y Aura Patricia Orozco han construido un "decálogo de principios" en comunicación y niñez que ayudan a pensar los procesos de trabajo con infancia:

- » Las niñas y los niños son presente y futuro. La infancia es destino.
- » Las niñas y los niños son Sujetos de Derecho.
- » Las niñas y los niños son gestores de su propio desarrollo.
- » Los adultos son partícipes responsables en el desarrollo de las niñas y los niños.
- » La comunicación contribuye al desarrollo integral de la infancia y al reconocimiento de sus derechos.
- » La comunicación es un puente a través del cual el niño y la niña se reconoce a sí mismo y a su entorno.
- » La comunicación es afectiva y efectiva en la medida en que se reconoce a las niñas y a los niños con sus condiciones individuales, sociales y culturales.
- » La imaginación, la creatividad y la lúdica poseen su propia fortaleza.
- » Las niñas y los niños son personas con capacidad para explorar y descubrir el mundo, de aprender de él y con él.
- » El universo infantil es más grande que el tamaño de las niñas y los niños.

Desde esta perspectiva es posible agregar que:

- » Es imposible vivir sin el niño interno y por ello es imposible el trabajo con niños si no es desde la propia infancia.
- » Los niños ante cualquier situación son niños, por eso es importante mirar con mirada niña lo que les pasa. Muchas veces los adultos tienden a poner en clave

adulta sus problemas, poniendo en juego realidades que los niños no sienten cercanas.

» La gramática niña vincula lo real con el deseo, el presente y el futuro que está siendo, por ello las comunidades que se vinculen con esta gramática podrán construir su realidad desde el deseo.

» Los niños deben tomar decisiones sobre su vida porque son sujetos de conocimiento.

» El modo en que se vinculan los niños enseña a los adultos, sólo hace falta mirarlos y escucharlos.

» Los niños tienen capacidades y habilidades comunicativas, creativas y sensitivas fundamentales para transformar la realidad en sentidos propios aceptando lo diverso y facilitando esos procesos desde creencias sencillas.

» Los niños se vinculan desde el afecto; el amor es inseparable de los procesos de aprendizaje. La puesta en juego del cuerpo en los procesos de producción de conocimientos es algo "natural" en los niños y niñas, desligando la construcción de conocimientos de los procesos positivistas.

» Los niños tienen una conciencia planetaria que les permite vivir armónicamente las relaciones consigo mismos, con los otros y con el universo.

La Nueva Ley de Promoción y Protección de Derechos y el ejercicio de la responsabilidad del Estado como actor fundamental en la generación de inclusión constituyen el marco posible para pensar nuevas políticas que acerquen la situación de niñas y niños a lo que verdaderamente se desea como sociedad. Desde el /niñez es necesario pensar en una praxis que "desde" los niños/as (y no para) recupere sus voces, experiencias y deseos como forma de poner verdaderamente en práctica los derechos de niñas/ os y jóvenes y transformar en sentidos propios el desarrollo de los pueblos.

ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid, 2003.

ALFARO MORENO, Rosa María. Otra brújula, innovaciones en comunicación y desarrollo. Calandria, Lima, Perú, 2006.

ÁLVAREZ CHUART, Jorge. Primera infancia: un concepto de la modernidad. Pre-congreso sudamericano sobre derechos de la niñez y la adolescencia. Morón, Argentina, 2010.

DE LA IGLESIA, Matilde; VELÁZQUEZ, María Eugenia; PIEKARZ, Walter. Devenir de un cambio: del patronato de menores a la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Anuario de investigaciones, volumen XV, 2008.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Reinventar la democracia. Reinventar el Estado. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO, Buenos Aires, 2006.

DÍAZ SOTO, Diana; OROZCO ARAUJO, Aura Patricia. Proyecto de Comunicación para la Infancia: Una Experiencia que Reconoce la Expresión de las Niñas y los Niños y su Participación como Ciudadanos.

DÍAZ SOTO, Diana; OROZCO ARAUJO, Aura Patricia. Proyecto de Comunicación para la Infancia: Una Experiencia que Reconoce la Expresión de las Niñas y los Niños y su Participación como Ciudadanos. Revista Signo y Pensamiento, Colombia.

FOULCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas. 1983, Barcelona, en Díaz, E. y Heler, M., Hacia una visión crítica de la ciencia, Editorial Biblos, Buenos Aires, 1992.

FOUCAULT, Michel. Genealogía del Poder. La vida de los hombres infames. Ediciones de la piqueta, Madrid, 1990.

NOCETI, María. La minoridad como elemento de sostén institucional y político. Revista MAD, Universidad de Chile, 2008, n°19.

OROZCO ARAUJO, Aura, Patricia. Relatoría del Seminario "Situación de la niñez en Colombia". Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata, 2002.

VILLETA, Vanesa. Las prácticas profesionales en el marco de la nueva legislación de niñez. VII Jornadas Bonaerenses de Trabajo Social. A 20 años de la Ley de Ejercicio.

Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para



Protección Social
897 del 12 de julio de 2007, y

VISTO las Leyes Nros. [24.714](#) y [26.061](#) y el [Decreto N°](#)

CONSIDERANDO:

Que los más diversos sectores políticos y sociales han expresado su predisposición favorable a la adopción de políticas públicas que permitan mejorar la situación de los menores y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Que a través de la Ley N° [24.714](#) se instituyó con alcance nacional y obligatorio un Régimen de Asignaciones Familiares.

Que dicha norma abarca a los trabajadores que presten servicios remunerados en relación de dependencia en la actividad privada, cualquiera sea la modalidad de contratación laboral y a los beneficiarios tanto del Sistema Integrado Previsional Argentino como de regímenes de pensiones no contributivas por invalidez.

Que, en el régimen establecido por la ley citada se encuentran previstas, entre otras, la **asignación por hijo consistente en el pago de una **suma mensual por cada hijo menor de 18 años que estuviere a cargo del beneficiario**, así como la **asignación por hijo con discapacidad**.**

Que en el mencionado Régimen de Asignaciones Familiares no se incluye a los grupos familiares que se encuentren, desocupados o que se desempeñen en la economía informal.

Que la Ley N° [26.061](#) tiene por objeto la **Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los Tratados Internacionales en los que la Nación sea parte.**

Que por el artículo 3° de dicha norma se entiende por interés superior de aquéllos a quienes protege la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías que a ellos se les reconoce, entre los que se encuentran el derecho a la obtención a una buena calidad de vida, a la educación y a obtener los beneficios de la Seguridad Social.

Que cabe agregar que el artículo 26 de la Ley N° [26.061](#) dispone que los organismos del Estado deberán establecer políticas y programas para la inclusión de las niñas, niños y adolescentes, que consideren la situación de los mismos, así como de las personas que sean responsables de su mantenimiento.

Que, si bien las políticas de estado llevadas a cabo han producido una mejora en la situación económica y financiera del país reduciendo los niveles de pobreza y de marginalidad alcanzándose, asimismo, un importante incremento del nivel ocupacional, subsisten situaciones de exclusión de diversos sectores de la población que resulta necesario atender.

Que, en virtud de ello, se torna necesario contemplar la situación de aquellos menores pertenecientes a grupos familiares que no se encuentren amparados por el actual Régimen de Asignaciones Familiares instituido por la Ley N° [24.714](#) creándose, a tal fin, la **Asignación Universal por Hijo para Protección Social.**

Que la referida Asignación Universal por Hijo para Protección Social consistirá en una prestación monetaria no retributiva de carácter mensual, que se abonará a uno sólo de los padres, tutor, curador o pariente por consanguinidad hasta el tercer grado por cada menor de DIECIOCHO (18) años que se encuentre a su cargo o sin límite de edad cuando se trate de un hijo discapacitado.

Que, como el resto de los beneficios de la Ley N° [24.714](#), la asignación que se crea será financiada con los recursos previstos en el artículo 18 de la Ley N° [24.241](#).

Que estos recursos se han fortalecido a partir de las inversiones que se han efectuado de los fondos que constituyen el **Fondo de Garantía de Sustentabilidad del Sistema Integrado Previsional Argentino** creado por el [Decreto N° 897/07](#) y de la rentabilidad anual obtenida, resultando posible dar sustento al financiamiento de la **Asignación Universal por Hijo para Protección Social**, que por el presente se instituye.

Que el otorgamiento del beneficio se somete a **requisitos** que deberán **acreditarse** para **garantizar la universalidad** y a la vez **preservar la transparencia**, *condicionándolo* al **cumplimiento de los controles sanitarios obligatorios para menores y a la concurrencia al sistema público de enseñanza**.

Que la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL (**ANSES**), como organismo autónomo sujeto a la supervisión de la **COMISION BICAMERAL DE CONTROL DE LOS FONDOS DE LA SEGURIDAD SOCIAL** creada por el [artículo 11](#) de la Ley N° [26.425](#), deberá dictar las normas complementarias pertinentes para la implementación operativa, la supervisión, el control y el pago de las prestaciones.

Que, forzoso es decirlo, esta medida por sí no puede garantizar la salida de la pobreza de sus beneficiarios y no puede ubicarse allí toda la expectativa social, aunque resultará, confiamos, un paliativo importante. Queremos evitar entonces el riesgo de depositar la ilusión de que con una sola medida se puede terminar con la pobreza.

Por ello,

LA PRESIDENTA DE LA NACION ARGENTINA
EN ACUERDO GENERAL DE MINISTROS
DECRETA: